UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE AGRONOMÍA

DISEÑO DE UN CENTRO DE FORMACIÓN DE LA UNIDAD COOPERARIA No.1 (COLOLÓ-SORIANO), PARA EL DESARROLLO DE LA AGRICULTURA FAMILIAR Y CAMPESINA

por

Ezequiel FASCIOLI SOSA

TESIS presentada
como uno de los requisitos
para obtener el título
de Ingeniero Agrónomo.

MONTEVIDEO
URUGUAY
2009

Tesis aprobada por:

Director: ----------
Ing. Agr. Mario Costa

Ing. Agr. (PhD) Alfredo Albín

Dra. Vet. Daniela Sapriza

Soc. Emilio Fernández

Fecha: ----------
9 de octubre de 2009

Autor: ----------
Ezequiel Fascioli Sosa

AGRADECIMIENTOS

A la comunidad de la Unidad Cooperaria No.1, que me abrió las puertas de casas y corazones. A Mario Costa por su orientación humana y técnica. A la Asociación de Estudiantes de Agronomía (AEA) de llamarada encendida, que impulsa y alimenta la lucha por un mundo de igualdad y justicia. A todos y todas los que han compartido partes de este asombrado camino de adversidades, esperanzas, sueños y luchas. A quienes además, en concreto, han colaborado de diversas formas con este trabajo.

Este trabajo está dedicado a quienes sueñan *"con los pies en el barro y las manos en vuelo"*. También a Áurea y Pedro (madre y padre), Clara, Joaquín, Gerónimo y Graciela (hermanos/as); a mis antepasados que ven, escuchan y me hablan en las lloviznas soleadas.

A Lucía, compañera guerrillera del amor, tenaz forjadora de verdes horizontes.

"Cuántos maestros y maestras
-soldados de la paz-
con pupitres y plantones
enseñaron a callar,
y la historia se repite
sin poder nada cambiar
cuando hay pueblos enteros
que han olvidado el crear"

Fragmento de un poema del autor

TABLA DE CONTENIDO

Página

PÁGINA DE APROBACIÓN…….. II
AGRADECIMIENTOS……..... III
LISTA DE CUADROS E ILUSTRACIONES…… IX

1. INTRODUCCIÓN……..... 1
1.1 MARCO DEL TRABAJO…….. 1
1.2 ACERCA DEL TRABAJO…… 1
1.2.1 Contenidos…….. 2
1.2.2 Alcance……. 3
1.2.3 Limitaciones……. 3

2. MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL…….. 5
2.1 LA AGRICULTURA FAMILIAR…… 6
2.1.1 Aclaración acerca de la Agricultura Familiar y Campesina…….. 6
2.1.2 Antesala a una definición clásica de Agricultura Familiar Campesina……..... 7
2.1.3 Definiciones de Agricultura Familiar y Campesina…….. 8
2.1.3.1 Definiciones “oficiales” de agricultura familiar……. 10
2.1.4 Agricultura Familiar y Campesina frente al agronegocio: ¿tan sólo racionalidades distintas?..... 11
2.1.4.1 Diferentes objetivos…… 12
2.1.4.2 Diferentes formas de relacionamiento con la naturaleza y su entorno……..…….. 13
2.1.4.3 Diferentes culturas y cosmovisiones……..... 14
2.1.4.4 Agricultura Familiar garantiza la seguridad alimentaria y soberanía nacional……..……..... 15
2.2 LOS PROCESOS ASOCIATIVOS…….. 17
2.2.1 Una aproximación conceptual a la luz de las tensiones ideológicas y culturales existentes……..…….. 17
2.2.2 Los Procesos Asociativos: apunte desde una mirada psicosocial……..... 19
2.2.3 Los Procesos Asociativos en el medio rural…… 21
2.2.4 El Cooperativismo…… 22
2.2.4.1 La cooperación como fenómeno humano…… 22
2.2.4.2 La cooperación cooperativa. Concepto y devenir histórico... 23
2.2.4.3 El cooperativismo actual: definición de Cooperativa y Principios Cooperativos……..... 31
2.2.4.4 Breve reseña del Cooperativismo uruguayo y el Cooperativismo agrario uruguayo……..... 32

2.3 LOS PROCESOS DE LA EDUCACIÓN…… 37
2.3.1 La educación…… 37
2.3.1.1 Concepto de educación…….... 37
2.3.1.2 La educación: su función de socialización……..…… 38
2.3.1.3 El rol de los sistemas de educación en los Estados nacionales…… 40
2.3.1.4 Principales modelos pedagógicos…… 40
2.3.1.5 Freire y la Educación Popular…..…… 43
2.3.1.6 Pedagogías socialistas: aportes de Pistrak y Makarenko…. 44
2.3.2 Formación…….. 49
2.3.2.1 Concepto de Formación…….. 49
2.3.3 Capacitación…….. 50
2.3.3.1 El concepto. Breve discusión acerca de su práctica…….. 50

3. DIAGNÓSTICO Y JUSTIFICACIÓN…… 52
3.1 EL PROCESO HISTÓRICO DE LA DOMINACIÓN EN AMÉRICA…… 53
3.2 URUGUAY: UN PAÍS DE CONTRADICCIONES …… 58
3.2.1 Los Recursos Naturales y la producción agropecuaria…….. 59
3.2.2 Estructura agraria: colonización y descolonización…… 60
3.2.2.1 Propiedad de la tierra…….. 60
3.2.2.2 La “nueva colonización”…….. 64
3.2.2.3 La despoblación del medio rural……... 67
3.2.2.4 La Agricultura Familiar: una forma de trabajo y producción amenazada……..…….. 69
3.2.3 Las políticas de Estado para la Colonización…….. 71
3.2.4 Más cifras que señalan la injusticia económica y social…… 75
3.3 LA ASOCIACIÓN Y LA COOPERACIÓN COMO METODO DE SALIDA 75
3.3.1 Fundamento…….. 75
3.3.2 El caso de la Unidad Cooperaria No.1, en Cololó-Soriano……..... 78
3.3.2.1 Apunte sobre su importancia en este trabajo…….. 78
3.3.2.2 La UC No.1 como proyecto de colonización agraria…….. 79
3.3.2.3 Su comunidad actual……..... 80
3.3.2.4 Breve reseña histórica…… 81
3.3.2.5 Actuales rubros de producción y trabajo…….. 84
3.3.2.6 Forma de organización……..... 85
3.3.2.7 Infraestructura……... 87
3.4 LA FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS ASOCIATIVOS DE LA AGRICULTURA FAMILIAR Y CAMPESINA…..……..... 90
3.4.1 Por qué es importante la Formación en Procesos Asociativos…. 90
3.4.1.1 La educación como herramienta de aprendizaje..... 90
3.4.1.2 La cultura neoliberal es contraria al cooperativismo…….... 90

3.4.1.3 La Educación normal no alecciona para la cooperación... 91
3.4.2 El sistema educativo nacional y la educación cooperativa y asociativa…….. 92
3.4.2.1 La educación primaria y secundaria……..... 92
3.4.2.2 La educación pública de nivel terciario……. 93
3.4.3 Espacios para la Formación en Procesos Asociativos Rurales y Cooperativismo Agrario en Uruguay: ¿existencia o ausencia?... 96
3.4.3.1 Espacios informales de formación…….. 96
3.4.3.2 Espacios formales de Formación……..... 96
3.4.3.3 Acerca de la propuesta de este trabajo……..... 98
3.4.4 La promoción estatal de "lo grupal"…… 99
3.4.5 La pertinencia de un Centro de Formación para la Agricultura Familiar..... 100

4. TRABAJO DE CAMPO…… 101
4.1 CARACTERÍSTICAS DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA…… 101
4.1.1 Acerca del procedimiento metodológico……... 101
4.1.1.1 Entrevistas a informantes calificados……... 101
4.1.1.2 Experiencias de Formación relevadas…..…… 103
4.2 RESULTADO Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS…… 104
4.2.1 Importancia de los Procesos Asociativos Rurales en la Agricultura Familiar……..…….. 104
4.2.2 Importancia de la Formación para el desarrollo de los Procesos Asociativos Rurales de la Agricultura Familiar……... 111
4.2.3 Contenidos o ejes temáticos del acto educativo en un Centro de Formación para el desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina……... 117
4.2.4 Centros de Formación y Capacitación para el desarrollo de la Agricultura Familiar y los Procesos Asociativos Rurales……. 124
4.2.5 La Unidad Cooperaria No.1 como Centro de Formación para el desarrollo de la Agricultura Familiar……..... 127
4.3 DESCRIPCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN RELEVADAS…… 132
4.4 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE CAMPO…… 136
4.4.1 De las entrevistas…… 136
4.4.2 De las experiencias de formación relevadas……..... 138
4.4.2.1 Sobre el Instituto de Educación Josué de Castro (de ITERRA (MST, Brasil)…… 138
4.4.2.2 Sobre el Centro de Capacitación del Instituto de Biodiversidad y Biotecnología (de PROBIOMA, Bolivia)…. 139
4.4.2.3 Sobre el Centro de Formación para Trabajadores Rurales en Bella Unión (Uruguay)…….. 139

4.4.2.4 Sobre las actividades de Formación de la Unidad Cooperaria No.1 (Uruguay)..... 140

5. PROPUESTA DE DISEÑO DE UN CENTRO DE FORMACIÓN EN LA UNIDAD COOPERARIA No.1 (UC No.1)..... 141
5.1 INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES..... 141
5.2 PRESENTACIÓN DEL CENTRO DE FORMACIÓN..... 141
5.2.1 ¿De que se trata el Centro de Formación propuesto?..... 141
5.2.2 La propuesta Educativa del Centro de Formación..... 142
5.3 FUNDAMENTACIÓN..... 145
5.3.1 La Agricultura Familiar en proceso de desmantelamiento..... 145
5.3.2 Las formas de colonización, trabajo y producción asociativas y cooperativas como forma de inclusión social y de desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina..... 146
5.3.3 Importancia de la Educación, la Formación y la Capacitación para el desarrollo de formas de colonización asociativas y cooperativas.
5.3.4 Acerca de por qué un Centro de Formación en la UC No.1..... 147
5.3.5 ¿En qué beneficia un Centro de Formación de esta naturaleza a la Unidad Cooperativa No.1?..... 148
5.4 POBLACIÓN DESTINATARIA..... 150
5.5 OBJETIVOS DEL CENTRO DE FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA AGRICULTURA FAMILIAR Y CAMPESINA..... 153
5.5.1 Objetivos generales..... 153
5.5.2 Objetivos específicos..... 154
5.6 PRINCIPIOS FILOSÓFICOS DEL CENTRO DE FORMACIÓN..... 155
5.7 APORTES PARA UN MÉTODO PEDAGÓGICO..... 156
5.7.1 Las fuentes del Método Pedagógico propuesto..... 156
5.7.2 Introducción al Método Pedagógico..... 156
5.7.3 Las ideas centrales del Método..... 157
5.7.4 Elementos del Método Pedagógico..... 159
5.7.4.1 Alternancia..... 160
5.7.4.2 Tiempos educativos..... 161
5.7.4.3 Auto-organización..... 167
5.7.4.4 Trabajo..... 168
5.7.4.5 Integración de la unidad social y productiva como elemento didáctico..... 170
5.7.4.6 Investigación..... 171
5.7.4.7 Gestión democrática..... 171
5.8 ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS..... 172
5.8.1 Aclaraciones necesarias..... 172
5.8.2 El Método Pedagógico como contenido de la Formación..... 173

5.8.3 Los Programas del Centro de Formación …….. 174
5.8.3.1 Objetivos de los Programas del Centro de Formación…….. 175
5.8.3.2 Acerca de la interacción e integración entre los Programas…… 177
5.8.3.3 Principales Cursos de los Programas…….. 178
5.9 APUNTES PARA UNA IMPLEMENTACIÓN…….. 185
5.9.1 Importancia de participación interna de la UC No.1 en el centro de Formación…… 185
5.9.2 Proyección y esbozo de algunas líneas estratégicas…….. 187
5.9.3 Comentarios finales……..... 191

6. RESUMEN……... 192

7. SUMMARY…….. 193

8. BIBLIOGRAFÍA…….. 194

9. ANEXOS…… 201

LISTA DE CUADROS E ILUSTRACIONES

Cuadro No. Página

1. Dos grandes paradigmas de la educación…… 41

2. Síntesis de los procesos de reajuste del sometimiento latinoamericano al poder dominante norte-sur……. 55

3. Sistematización de la pregunta 1……..……..... 104

4. Sistematización de la pregunta 2……..……..... 111

5. Sistematización de la pregunta 3……..……..... 117

6. Instituciones o espacios que nombrados por los entrevistados en relación a la pregunta 4……..……..……..…… 125

7. Elementos que se visualizan como favorables de la Unidad Cooperaria No.1 (UC No.1) para la realización de un Centro de Formación…….. 128

8. Resumen de los principales elementos observados en el Instituto de Educación Josué de Castro…… 132

9. Resumen de los principales elementos observados en el Centro de Capacitación del Instituto de Biodiversidad y Biotecnología (INBIOTEC)….. 133

10. Resumen de las características actuales del Centro de Formación para Trabajadores Rurales, en Bella Unión (Uruguay)…… 134

11. Resumen de los elementos de la UC No.1 como actual Centro de Formación…….. 135

12. Diferentes propuestas educativas del Centro de Formación para el desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina…….. 143

13. Poblaciones destinatarias del Centro de Formación……. 151

14. Tiempos educativos aplicados actualmente en el Método Pedagógico del Proyecto de Capacitación Agraria de la UC No.1 con INAU…… 163

15. Objetivos generales de los Programas del Centro de Formación……... 175

16. Actividades y Cursos sugeridos para el Programa Organización, Cooperativismo y Trabajo Asociado…….. 180

17. Actividades y Cursos sugeridos para el Programa de Formación y Capacitación Agraria…… 181

18. Algunas Actividades y Cursos sugeridos para el resto de los Programas del Centro……... 184

19. Etapa 1: Puesta en funcionamiento de los Programas del Centro de Formación…….. 189

20. Etapa 2. Fundación y funcionamiento de la Escuela de Formación Agraria Cooperativa (EFAC)……. 190

Figura No.

1. Evolución del Número de establecimientos agropecuarios……... 62

2. Evolución de la población rural y el número de trabajadores agrícolas..... 66

3. Incorporación de tierras por parte del Estado, destinadas a la colonización, según período de tiempo……..... 74

4. Cuadrilátero Cooperativo……..... 86

5. Vista aérea de la infraestructura física de la UC No.1…… 88

6. Esquema del Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina en la UC No.1……..... 144

7. Esquema de algunos rubros productivos y actividades que desarrolla la UC No.1, que pueden ser base para cursos de capacitación agraria…….. 183

8. Esquema básico de las etapas de desarrollo del Centro de Formación……. 187

1. INTRODUCIÓN

1.1 MARCO DEL TRABAJO

El presente trabajo representa una síntesis de los estudios realizados en la Facultad de Agronomía de la Universidad de la República, siendo requisito para la obtención del título de Ingeniero Agrónomo. El mismo se enmarca dentro del formato habilitado de "Currículum de Extensión".

Partiendo de algunas preocupaciones del autor concernientes a los procesos de la Educación y la Formación en el área agraria y de cómo estos se vinculan con propuestas para un Desarrollo Rural Sustentable, este trabajo aborda la elaboración de una propuesta de Formación de alcance nacional y regional, buscando contribuir a la superación de algunas problemáticas que atañen a los procesos de formación y los Procesos Asociativos para el desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina.

1.2 ACERCA DEL TRABAJO

Este trabajo aborda el diseño de un "Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina" en la Unidad Cooperaria No.1 (UC No.1), asentada en la Colonia "Instrucciones del Año XIII" del Instituto Nacional de Colonización (INC), ubicada en el paraje de Cololó, Departamento de Soriano (Uruguay).

La idea surge en la dialéctica que ofrece la existencia y el desarrollo de una unidad de producción agraria cooperativa generadora de condiciones de vida digna para las familias que la integran (como lo es la UC No.1), y la abrumadora realidad de pobreza y exclusión social de un país que esconde en su estructura agraria el origen de múltiples injusticias.

De conocimiento casi público es la importancia que juega la educación y los procesos de Formación para el desarrollo y sostenimiento de proyectos de carácter asociativo o cooperativo. Fue un estímulo real para la presentación de esta propuesta, la falta de espacios formales (e informales) en los que sensibilizarse, formarse y capacitarse (integralmente y desde una perspectiva liberadora) entorno a las dinámicas de Procesos Asociativos Rurales en general y a la formación de formadores para el desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina.

Desde su nacimiento a la vida “independiente” Uruguay es un país que vive y se reproduce, básicamente, a partir de la producción de productos agropecuarios. A pesar de ello, la Educación Pública uruguaya (organizada desde los tiempos de la “La Reforma” y a través de sucesivos ajustes en los Sistemas Nacionales de Educación) ha contribuido eficazmente a la urbanización cultural de la población, generando una gran pérdida de la cultura e identidad. Es responsable en su cuota parte, de contribuir al desarraigo de la población rural y de generar alienación en decenas de generaciones de educandos respecto al país en que se vive.

Es posible afirmar que actualmente no existen centros de educación popular que promuevan procesos de Formación en Cooperativismo y formas de trabajo y producción asociativas, para el mejor desempeño y desarrollo de la Agricultura Familiar o que, en alguna parte de sus programas, este tipo de formas de trabajo y de relacionamiento social, económico y cultural, sean objeto de mejor dedicación.

Este trabajo reconoce diversas actividades de Formación y Capacitación (formales e informales) que en forma autónoma y continua desde el año 1993 se han venido desarrollando en las instalaciones de la Unidad Cooperaria No.1, intensificándose cada vez más desde el año 2000 hasta el presente. Ha sido tarea del autor compilar, describir y analizar estas prácticas (en algunas de las cuales participó ejerciendo diversos roles) proponiendo para ellas una organicidad, en el marco del diseño integral un “Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina”.

1.2.1 Contenidos

El trabajo ha sido organizado en cinco capítulos y materiales Anexos. El capítulo presente (primero) da introducción al trabajo. El segundo se destinó a presentar la elaboración de un marco de referencia conceptual, dentro del cual se abordan tres grandes temas: a) La Agricultura Familiar, b) los Procesos Asociativos Rurales, y c) la Educación. El tercer capítulo aborda un diagnóstico sobre diversos aspectos de la realidad nacional y latinoamericana; debe leerse como la fundamentación de la propuesta. El capítulo cuarto se destina a la presentación de los resultados del trabajo de campo. Finalmente el capítulo quinto se destina a la presentación de la propuesta de un Centro de Formación en el marco de la Unidad Cooperaria No.1.

1.2.2 Alcance

En principio este trabajo se centra en: a) argumentar la necesidad de creación de un "Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina" de alcance local y Regional en la Unidad Cooperaria No.1 (Cololó-Soriano), y b) realizar una propuesta de diseño para el mismo.

La propuesta de diseño del Centro de Formación incluye prioritariamente la definición de su población destinataria, los objetivos del mismo, sus bases filosóficas y algunos elementos de aporte a un Método Pedagógico. También se identifican y proponen los principales ejes temáticos del Centro de Formación, contenidos educativos relacionados al proyecto agrario popular que con base en el diagnóstico realizado se desea impulsar.

Se ha definido que no es alcance de este trabajo abordar ni desarrollar elementos que tengan que ver con la implementación del Centro de Formación propuesto, su modelo concreto de gestión, todos los elementos y detalles necesarios para su puesta en marcha, el detalle pormenorizado de sus propuestas educativas como la elaboración acabada de programas, cursos, talleres o pasantías. No obstante el autor identifica y plantea algunas anotaciones para su implementación.

1.2.3 Limitaciones

Habiendo cursado estudios en la Facultad de Agronomía y pese a sus incursiones curriculares en algunas materias propias de otras disciplinas fundamentalmente del área social, el autor reconoce las limitaciones que *a priori* tiene un estudiante de Agronomía para desarrollar un trabajo cuyo eje central no tiene que ver específicamente con las ciencias agronómicas, sino más bien con las Ciencias de la Educación aplicadas al mundo agrario. Es evidente que por su complejidad y las interacciones existentes entre los diversos temas que son convocados, se necesita la riqueza de la mirada y el aporte interdisciplinario.

Ya llegarán los tiempos en que dentro de la Universidad de la República sea más accesible desarrollar trabajos de tesis con estudiantes de otras disciplinas complementarias; mientras tanto el autor ha recurrido a la consulta y entrevista de diversas autoridades intelectuales y prácticas en la materia, recibiendo aportes de gran valor. El régimen de entrevistas a informantes calificados que formó parte del método de trabajo de campo, ha permitido relevar también recomendaciones técnicas, sugerencias, impresiones y aportes para el desarrollo del trabajo.

Otra limitación ha tenido que ver con la realización de un trabajo final de forma individual. El haber creado el propio tema de estudio en conjunto con el docente orientador, la escasez de estudiantes preocupados por estas temáticas, y la premura de la mayoría de los estudiantes por dar término a su carrera universitaria, han determinado esta forma de trabajo. Reconoce el autor la importancia y la riqueza que puede aportar en la elaboración de un trabajo final, la discusión orgánica de un equipo de trabajo, los posibles aportes desde la singularidad de cada integrante, la resignificación de la dimensión técnica y política.

Sin perjuicio de todo esto y desde un plano de horizontalidades apoyadas en la praxis, este trabajo pretende contribuir (además) al debate acerca del rol que juega la educación y la formación integral de las personas para el desarrollo de Procesos Asociativos Rurales de la Agricultura Familiar y Campesina que tiendan a una verdadera emancipación de los pobres del campo y de la ciudad.

2. MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL

La construcción de un marco de referencia conceptual permitió definir las bases teóricas sobre las cuales desarrollar la propuesta de "Diseño un Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina".

En el encuadre teórico se visualizan (al menos) tres ejes básicos:

1 La Agricultura Familiar (o campesina, de acuerdo a la denominación más común en Latinoamérica y el mundo), que con lógica e identidades particulares, diferentes a la producción de tipo empresarial capitalista y amenazada por los modelos de desarrollo que imperan en Uruguay y en toda América Latina, constituye una de sus principales riquezas: la base social y productiva del país.

2 Los Procesos Asociativos Rurales como procesos colectivos socio-económico-culturales dinámicos, que revelan para el medio rural, diversas prácticas y formas asociativas, entre las que es posible ubicar al Cooperativismo como doctrina económica, social y cultural.

3 La Educación como proceso innato, continuo y dinámico de los seres humanos inacabados, en permanente transformación y construcción. Dentro de ésta, corresponde abordar la definición de dos de sus figuras más conocidas que estarán presentes en la discusión de este trabajo: la Formación y la Capacitación.

Dentro de este eje se analiza el rol que desempeñan los Sistemas de Educación en los Estados nacionales, explicando el modelo pedagógico funcional a los mismos. También se abordan los principales elementos aportados por algunos autores fundantes de las pedagogías socialistas y de la Educación Popular, cuya praxis pedagógica a *priori* parece adecuarse de forma singular a los fines y objetivos que se le encomiendan al Centro de Formación en construcción.

2.1 LA AGRICULTURA FAMILIAR

El presente trabajo está dedicado a la formulación de una propuesta de formación de sujetos sociales para el desarrollo de la Agricultura Familiar (y Campesina, de acuerdo a la denominación más conocida a nivel mundial), por ello se partirá de una caracterización conceptual acerca de este tipo de agricultura y de sus sujetos sociales.

En el capítulo 3 se muestra la importancia de la Agricultura Familiar en Uruguay desde una óptica cuantitativa, abordándose brevemente su evolución histórica. No obstante aquí se presentan algunos elementos que realzan su importancia en el marco de un país en que la agricultura es una actividad central.

Datos que revelan la importancia de la Agricultura Familiar a nivel regional (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay) indican que la misma representa el 88% del total de explotaciones agropecuarias, abarcando 5.727.163 grupos familiares que participan activamente en la producción de alimentos para la región y el mundo, sobre una importante cantidad de recursos naturales (Albín, 2008).

2.1.1 Aclaración acerca de la Agricultura Familiar y Campesina

Es interesante preguntarse por qué razones a diferencia de América Latina y el mundo, en Uruguay, para nombrar a esos sujetos que en el medio rural, al decir de Oyhantçabal (2008), *"viven, producen y se reproducen en él"*, no es de uso común el término "campesino". Los términos correlativos de uso común en Uruguay (tanto en el lenguaje popular como técnico) son fundamentalmente "pequeño productor", "productor familiar" o "agricultor familiar". Conocidos son los trabajos que en la temática ha desarrollado Piñeiro (2008) y en los que *"por razones de mayor precisión científica",* recomienda para este país, el término *"productor familiar"* en vez de *"campesino"* o de los que ya se han nombrado.

No está dentro del alcance de este trabajo el desarrollar una discusión acerca de las diferencias conceptuales derivadas de cada término utilizado para referirse a estos sujetos sociales del medio rural, aspecto que bien puede profundizarse en los nombrados estudios de Foladori (1986), Piñeiro (2008), Martins do Carvalho (2008), entre muchos otros clásicos. No obstante entiende el autor, y aún reconociendo en parte el proceso político, social y cultural de Uruguay en su matriz histórica, que el término "campesino" parece haber sido vedado y cambiado por el de "agricultor o productor familiar".

Cierto es que la Agricultura Familiar de Uruguay creció con el aporte inmigratorio sobre fines del siglo XIX y principios del XX, y por eso mismo cabe preguntarse por qué razones en Uruguay no se utiliza el término “campesino” cuando en realidad es de uso común en los propios países de origen de muchos de los inmigrantes que llegaron para desarrollar tan noble función.

A los efectos de un trabajo dedicado al diseño de un Centro de Formación de proyección regional, y habiendo más similitudes que diferencias entre “agricultores familiares” y “campesinos”, corresponde no hacer mayor diferenciación. El propio Piñeiro (2008), señala que campesinos y agricultores familiares son sujetos *“solo en parte, distintos”.* Además, no debe perderse de vista (con certeza conceptual) que la tarea será diferenciar a la Agricultura Familiar y Campesina de formas empresariales clásicas de la actividad agropecuaria (como el llamado “agronegocio”), desarrolladas en base a una racionalidad diferente y en muchos sentidos diametralmente opuesta.

2.1.2 Antesala a una definición clásica de Agricultura Familiar y Campesina

En principio es posible asimilar el concepto de Agricultura Familiar y Campesina (con mayúsculas) a un modo de desarrollar la trama de la vida, la producción y la reproducción en el medio rural, diferente a la agricultura típicamente capitalista (tema será desarrollado en profundidad en el siguiente apartado).

Entiende el autor, que en el marco de un sistema capitalista neoliberal que demuestra desplazar a miles de agricultores familiares y campesinos, la Agricultura Familiar en Uruguay debe transitar caminos que conduzcan a las masas populares relacionadas al campo hacia una verdadera emancipación caracterizada por la construcción de nuevas relaciones sociales entre las personas, y entre las personas y la naturaleza.

Un proceso en el que sean hombres y mujeres quienes realmente determinen los procesos de vida y producción y no el capital. Proceso que está llamado a avanzar en la construcción de otro modelo de sociedad y que requiere la generación de un frente popular basado en alianzas entre agricultores familiares, sujetos sociales que se consideran “sin tierra”, asalariados rurales y todos aquellos sujetos que estén dispuestos a comprometerse en un proceso de lucha en tal sentido.

La conformación de un frente popular contra el capitalismo en el campo requiere definiciones y acciones políticas para la construcción de nuevos modelos de relacionamiento humano y ambiental; requiere además reconocer al contrario, conocer sus debilidades y a la vez apoyarse en logros concretos.

El transitar estos caminos de transformación social y construcción de un horizonte común de lucha, requiere adherir a un proyecto humano popular opuesto al capitalismo y contra él, pero ya no desde el escudo del discurso sino desde la práctica concreta y en red, de nuevas formas de relacionamiento humano en su dimensión económica, social, ambiental y cultural. Desafío nada menor para cualquier individuo y grupo humano producto de esta cultura capitalista; desafío y requisito nada menor para una agricultura familiar (con minúsculas) que deberá desenmascarar, reconocer y cambiar las formas de relacionamiento capitalistas que tienen muchos de sus agricultores que, amparados en esta categoría, no estarán dispuestos a integrar un frente popular para la generación de los cambios estructurales que necesita el país.

2.1.3 Definiciones de Agricultura Familiar y Campesina

Conocido es el trabajo de Piñeiro (2008) abocado a la caracterización de la Agricultura Familiar en Uruguay, quien entiende que el sujeto social de la Agricultura Familiar está definido por las relaciones sociales de producción. Para este autor el término productor familiar (a agricultor familiar) es estrictamente conceptual y por tanto responde a una variable cualitativa.

Para Piñeiro (2008) un productor familiar es aquél que utilizando mano de obra predominantemente familiar sobre una tierra propia o en usufructo, tiene el objetivo de *"producir bienes agropecuarios para venderlos en el mercado y de tal forma obtener ingresos que le permitan subvenir a las necesidades reproductivas del grupo familiar".*

Las dos variables básicas para definir al productor familiar como sujeto social, son el uso predominante de trabajo familiar y el acceso a la tierra bajo las formas de propiedad o usufructo. En su caracterización aparecen también otras consideraciones como por ejemplo, la necesaria vinculación de los productores familiares a los diversos mercados (tierras, semillas, crédito, y la producción para los mercados priorizada sobre el autoconsumo (Piñeiro, 2008).

Afirma Piñeiro (2008) que existe coincidencia entre diversos autores acerca de que la variable trabajo familiar es la principal característica de la producción familiar. Obsérvese que la misma representa una de las más visibles diferencias (entre otras que serán abordadas) entre la producción

familiar y la producción agraria típicamente capitalista, la que por el contrario, se caracteriza por producir explotando mano de obra asalariada.

La construcción de un marco de referencia conceptual para este trabajo, exige complementar la definición brindada con otras definiciones de utilidad para la Región. Costa, citado por Martins de Carvalho (2008) define a los campesinos como *"aquellas familias que teniendo acceso a la tierra y a los recursos naturales que esta soporta, resuelven sus problemas de reproducción social a partir de la producción rural, de tal modo que no se diferencia aquellos que deciden lo qué hacer y cómo hacer (familia) de aquellos que usufructúan el producto de su trabajo".*

Esta definición, además de dejar en claro la dimensión del trabajo familiar en la tierra como forma de superar la reproducción social, tiene implícito un aspecto que explica claramente Piñeiro (2008). La explotación familiar presenta dos subsistemas indivisibles en la realidad, y que se complementan e influencian el uno al otro: la unidad de producción familiar, y la unidad doméstica.

Complementando la definición de Costa, en el siguiente párrafo es posible encontrar los elementos más importantes que, según Martins de Carvalho (2008), caracterizan a la agricultura campesina. Téngase presente que aunque esta caracterización está construida sobre la base de la rica y diversa realidad brasilera, la amplia mayoría de los puntos coincide con la definición y caracterización que ha hecho Piñeiro (2008) acerca de la Agricultura Familiar del Uruguay:

- la familia, como productora de los más diversos productos agropecuarios;
- el acceso (estable o inestable) a los recursos naturales y la tierra;
- la predominancia del trabajo familiar directo y de formas diversas de cooperación interpersonal, interfamiliar y comunitario;
- la producción y la extracción para el autoconsumo y los mercados;
- la producción y reproducción de saberes referentes a su relación con la naturaleza y las formas de transformación productiva;
- la presencia de un territorio de uso comunitario de los recursos naturales (este punto no se visualiza tan claramente para el caso de Uruguay);
- la existencia de diversas formas de integración institucional (social, política, cultural, religiosa) que definen los valores y las normas de comportamiento que las familias vivencian.

Se verá que estas características diferencian a los campesinos y agricultores familiares, de los empresarios agropecuarios que utilizando la tierra, el agua, el trabajo asalariado, y hasta los materiales genéticos como factores de especulación y acumulación capitalista, hacen de la producción de alimentos un mero negocio.

2.1.3.1 Definiciones "oficiales" de agricultura familiar

Se considerarán las definiciones que recogiendo los aportes de autores dedicados al tema y de organizaciones como la Comisión Nacional de Fomento Rural, se han elaborado a efectos de poder aplicar políticas diferenciadas para este sector.

La reciente definición que el Ministerio de Agricultura Ganadería y Pesca (MGAP) ha establecido, citada por Albín (2008) es: productores(as) agropecuarios(as) familiares a aquellas personas físicas que cumplan simultáneamente con los siguientes requisitos;

a) realizar la explotación con la colaboración de, como máximo, dos asalariados permanentes o su equivalente en jornales zafrales (500 jornales anuales);
b) explotar en total hasta 500 has. índice CONEAT 100, bajo cualquier forma de tenencia;
c) obtener su ingreso principal del trabajo en la explotación, o cumplir su jornada laboral en la misma;
d) residir en la explotación o en una localidad ubicada a una distancia no mayor a 50 kilómetros de la misma.

Por su parte el Programa de Producción Familiar del Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria a adoptado la siguiente definición como base para la definición de sus líneas de investigación en la temática: *"Conjunto de explotaciones agropecuarias que basan su actividad productiva en el trabajo del productor y su familia, en donde lo producido puede ser destinado para el autoconsumo familiar o vendido a distintos mercados".*

2.1.4 Agricultura Familiar y Campesina frente al agronegocio: ¿tan sólo racionalidades distintas?

Un centro de Formación para el desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina debe tener firmes raíces teóricas y una orientación ideológica que le permita implementar acciones educativas en relación a los objetivos planteados. Ahora es momento de plantear abiertamente que los agricultores familiares y los campesinos son sujetos sociales sustancialmente diferentes a los empresarios agropecuarios, y que los impactos que generan uno y otro sobre el medio ambiente y los demás componentes que hacen a la sustentabilidad no son lo mismo.

Si en la realidad hay similitudes entre estos dos tipos de sujetos, muchas veces se debe a la confusión de muchos agricultores familiares y campesinos que, aún con identidades diferentes a la de los empresarios rurales, buscan parecerse a estos últimos. En su "Pedagogía del Oprimido" Freire (2006) aporta elementos para entender este comportamiento. También Martins de Carvalho (2006), asesor de diversos movimientos campesinos del Brasil, aborda el análisis de esta contradicción.

Uno de los factores que juega en esa confusión (vale decir, de clase) y en la contradicción de las prácticas, tiene su origen en el nivel de penetración del neoliberalismo en su faceta cultural. Cultura que tiene su discurso dominante originado e impulsado por los sectores burgueses con participación económica y política en el sector agropecuario, y cuya racionalidad medular se conjuga en la siguiente palabra compuesta: "agronegocio". Discurso y acción concebidos como "naturales" y reproducidos a través de todos los centros de educación agraria del país y la región (públicos y privados), y a través de los medios masivos de comunicación, básicamente.

Por supuesto que es preocupante el hecho que campesinos y agricultores familiares desarrollen el agronegocio y adopten las prácticas típicas de los empresarios agropecuarios capitalistas. Más debe recordarse que en el sistema capitalista actual, la tecnología (producto del saber "científico") suele ser un instrumento de dominación ideológica al servicio de las clases dominantes (Freire, 2006), y en este sentido la propia Revolución Verde, ha calado hondo en la agricultura campesina y familiar, ofreciendo para la misma, una falsa salvación. Falsa salvación que, transformada y actualizada en el tiempo, continúa prometiendo crecimientos productivos, rentabilidad económica y sustentabilidad ambiental a través del desarrollo de una agricultura industrializada (término utilizado por González de Molina y Sevilla, 2008) basada el uso de cultivos transgénicos y el alto uso de productos agrotóxicos.

De cara a la construcción de las bases del Centro de Formación proyectado, será necesario establecer claramente las diferencias que existen entre estos dos tipos de agricultura, que en el marco del sistema neoliberal que viven los países latinoamericanos son incompatibles y antagónicos
.

Los puntos que siguen pretenden organizar algunas de las diferencias entre agricultores familiares y campesinos en relación a los empresarios agropecuarios capitalistas.

2.1.4.1 Diferentes objetivos

Las definiciones brindadas párrafos atrás dejan entrever que los objetivos de la producción familiar y campesina son bien distintos a los de las empresas agropecuarias capitalistas. En palabras de Piñeiro (2008): *"la racionalidad o lógica de un productor familiar es significativamente distinta de la de un empresario agropecuario"*.

Mientras los agricultores familiares y campesinos a través de su trabajo en la tierra buscan generar los productos y/o ingresos monetarios que resuelvan sus necesidades de reproducción social (alimentación, vivienda, vestimenta, salud, educación, recreación, etc), los empresarios agropecuarios, basándose en la explotación de trabajo asalariado, persiguen el máximo retorno de capital para su acumulación.

La racionalidad de un empresario agropecuario capitalista está centrada en el lucro como fin u objetivo. De allí que su preocupación esté permanentemente centrada en la justa combinación de los factores de producción que maximicen la tasa de rentabilidad o de retorno sobre el capital invertido. Las actividades productivas agropecuarias que impulsa se orientan siempre al mejor negocio. Su lógica capitalista y su discurso en nombre de todos los agricultores (hecho que confunde incluso, a muchos agricultores familiares y campesinos), han dado luz a una nueva denominación para las actividades agropecuarias: el "agronegocio".

En términos generales y con las advertencias realizadas en el punto anterior, el hecho de que la Agricultura Familiar y Campesina tenga objetivos tan diferentes a los de las empresas capitalistas que desarrollan el agronegocio, explica sus diferencias en cuanto a las prácticas culturales realizadas, su identidad cultural, el relacionamiento con la naturaleza, el rol que juegan referente al cuidado de los recursos naturales, la defensa de la soberanía sobre los territorios y la seguridad alimentaria de los pueblos, entre otros aspectos.

2.1.4.2 Diferentes formas de relacionamiento con la naturaleza y su entorno

Se verá en el capítulo 3 que la inmensa mayoría de los agricultores familiares de Uruguay residen en su establecimiento rural, característica que es recogida en su definición y marca una de las diferencias con los empresarios agropecuarios.

Para el agricultor familiar y el campesino, la tierra, el paisaje, su entorno, constituyen el lugar donde transcurre su vida, su trabajo y su proyección social. Sus vivencias y experiencias en el medio rural posibilitan la generación de una sensibilidad particular y una forma diferente de relacionamiento con la naturaleza. Una cultura e identidad singular, diferente a la de los empresarios capitalistas agropecuarios, que incluso genera la realidad de objetivos tan distintos como los expresados en el punto anterior.

La inmensa mayoría de los empresarios agropecuarios no residen en el medio rural ni provienen de él. No se formaron en la sensibilidad que suele caracterizar a los sujetos de ese medio y eso explica (junto a su ética neoliberal) que sus acciones determinen la destrucción de la naturaleza a gran escala, la contaminación y degradación del medio ambiente, la concentración de recursos naturales, el avasallamiento cultural, la exclusión social. A pesar de que en el propio medio rural algunos ya comiencen a encubrir sus necrófilas acciones con pequeños actos de caridad bajo el disfraz de la llamada "responsabilidad social".

Algunos trabajos del antropólogo Vidart (1960), permiten reconocer las formas de relacionamiento de un agricultor familiar o productor ganadero con su medio, y cómo esas racionalidades son opuestas a los criterios lógicos y valores que sostienen y reproducen al sistema capitalista.

Un aspecto que tiene que ver con el relacionamiento hombre-naturaleza, y que profundiza los impactos negativos del "agronegocio" o de la llamada Agricultura Industrial es la escala de producción a la que se practica. Las inmensas superficies sembradas con cultivos manipulados genéticamente transgénicos en toda América Latina (la mayoría de ellas realizadas por grandes empresas sobre tierras no aptas y/o a partir de quema y desmonte) son producto de una ética del mercado que caracteriza a los empresarios agropecuarios. A diferencia de la concepción que suele tener un campesino o agricultor familiar, este tipo de producción agropecuaria produce simples "mercaderías" y no alimentos[1] (en la profunda acepción de la palabra).

[1] Agricultor del Asentamiento "Filhos de Sepé" del MST. 2008. Com. personal.

Como dice Foladori (2005), en el marco de una economía capitalista son las leyes del mercado quienes rigen el accionar de los empresarios, y en esta lógica, la degradación de los recursos naturales, el depredar la naturaleza o el contaminar el medio ambiente, no importan si conlleva un beneficio económico para el responsable de dichas acciones. Por tanto el relacionamiento capitalista con la naturaleza (apoyado en la propiedad privada y el fin de lucro) conduce a la devastación del medio ambiente.

2.1.4.3 Diferentes culturas y cosmovisiones

Actualmente el mundo asiste a un creciente proceso de globalización donde la cultura neoliberal, por su gran capacidad de penetración en los planos ético, político, y cultural, avasalla las culturas locales (Rebellato, 2000).

Vidart (1960) explica que si el gaucho (ese arquetipo de la pradera regional) ha sido reacio a someterse al trabajo asalariado (salvo cuando la necesidad realmente campee) es porque sus valores culturales no le admiten *"doblar su espinazo al servicio de dueño de la tierra"*. Asimismo, en sus *"Reflexiones acerca de la haraganería criolla"*, explica este autor que se está frente a una cosmovisión cultural que se asienta valores de relacionamiento humano diferentes y antagónicos a los que ha ido imponiendo lentamente el sistema capitalista en el medio rural.

Chomsky, citado por Rebellato (2000) afirma que *"los modelos neoliberales forman parte de una ofensiva ideológico-cultiural de gran envergadura orientada a un reajuste mundial y a profundizar el conflicto norte-sur".* Contando con múltiples dispositivos y aparatos ideológicos para ir transformando la cultura local y las diversas cosmovisiones existentes en funcionales a la lógica del capital, esta ofensiva afecta a los sujetos sociales que habitan en el medio rural de América Latina. Se verá oportunamente que la Educación impartida por los Estados es claramente uno de ellos.

De gran utilidad es recordar que en América fue mediante procesos de conquista, colonización, y posterior conformación de los Estados nación al servicio del imperialismo occidental, que se instaló el régimen de propiedad privada de la tierra, la explotación del hombre por el hombre movida por la acumulación de capital. Evidentemente el sistema capitalista impuesto en América y el mundo, actualmente aceptado como natural, no responde a las cosmovisiones originarias o locales que hoy se conforman en América.

La Agricultura Familiar y Campesina de América Latina, ligada a las cosmovisiones originarias y ante la realidad social y ambiental de un continente que exige nuevas relaciones para con la naturaleza y entre sus propios habitantes, debería definirse dentro de una corriente contra el capitalismo. Martins do Carvalho (2006) lo expresa así: *"Esas dos concepciones del mundo, la capitalista y la campesina, son antagónicas y, por tanto irreconciliables. Toda tentativa de conciliación entre esas concepciones es, a mi modo de ver, capitulación político-ideológica e infidelidad social de los campesinos ante los intereses del capital".*

2.1.4.4 La Agricultura Familiar garantiza la Seguridad Alimentaria y Soberanía Nacional

Representando más del 80% de los productores agropecuarios de Uruguay y de la región, con características propias como la amplia radicación en el medio rural y la predominancia del trabajo familiar en el desarrollo de las actividades productivas, la Agricultura Familiar y Campesina constituye el tejido humano y social del campo.

El trabajo familiar en pequeñas unidades de producción, con una gran diversificación de cultivos y actividades agropecuarias son características que diferencian a la Agricultura Familiar y Campesina del llamado "agronegocio" promovido y practicado por la agricultura capitalista a gran escala. Si la diversidad es una estrategia de la Agricultura Familiar y Campesina, la homogenización de la producción es una característica fundamental del agronegocio, y son ejemplo de ello, los monocultivos forestales, los monocultivos agrícolas como la soja transgénica, y la creciente generalización de cultivos como materia prima para la elaboración de agrocombustibles, entre otros.

El trabajo familiar en pequeñas escalas de producción sin el ánimo de lucro que caracteriza a las empresas capitalistas que practican el "agronegocio", facilita un desarrollo rural sustentable y la preservación del medio ambiente, así como la producción de alimentos sanos para el consumo humano y animal. También en la medida que la Agricultura Familiar y Campesina está arraigada a nivel local, por su identidad cultural y conocimiento del territorio, facilita el control y la gestión sobre los Recursos Naturales que son patrimonio de toda la sociedad, garantizando la soberanía nacional sobre los mismos.

Teniendo base en el autosustento y en la producción de alimentos para los mercados locales, la Agricultura Familiar y Campesina es responsable de la de la Seguridad Alimentaria de los pueblos. Producir alimentos es oficio, arte y profesión de los campesinos y campesinas, agricultores y agricultoras familiares; es parte de su identidad cultural. Por ello, siendo esta la actividad que posibilita el desarrollo de la satisfacción de sus necesidades económicas, sociales y culturales, estos sujetos no abandonarán la actividad mientras ésta le permita reproducirse socialmente.

En cambio los empresarios agropecuarios, en continua relación de especulación con los diversos "factores de producción", producen bienes agropecuarios y alimentos por mero negocio a razón de su ansia de acumulación de capital. Se trata de la producción de "alimentos" a gran escala, que halla su negocio en la exportación, y no en los mercados locales que son, evidentemente pequeños. Debe comprenderse además, que de la misma forma que las altas rentabilidades en el sector impulsan las actividades productivas, la aparición de cambios en los pronósticos sobre el retorno de capital esperado, sin dudas, harán cambiar la estrategia empresarial. Estas situaciones generan cambios de actividad o cierre de la empresa, no garantizando la Seguridad Alimentaria de los pueblos.

La producción de alimentos modificados genéticamente y el uso masivo y abusivo de diversos agroquímicos altamente insalubres para la vida humana y animal, la homogenización de la producción, son producto de las relaciones capitalistas en la agricultura y afectan también la Seguridad Alimentaría de los pueblos en la medida que generan productos no sanos para el consumo humano y animal, además de afectar el medio ambiente (por ejemplo las aguas superficiales y subterráneas, contaminación del aire y suelos).

2.2 LOS PROCESOS ASOCIATIVOS

2.2.1 Una aproximación conceptual a la luz de las tensiones ideológicas y culturales existentes

El ser humano es de naturaleza social, convive en grupos (por ejemplo la familia) y en sociedad. Siendo su primer necesidad el no vivir aislado y solo, necesita de otros para superar y satisfacer necesidades que son comunes. Por tal razón desde el origen de la vida humana y a través del tiempo se han multiplicado diversos ejemplos de asociación y cooperación (Sarachu, 2000).

Sin embargo el liberalismo y el capitalismo, desde sus orígenes han crecido como fenómenos acompañados por concepciones filosóficas impulsoras de la idea de que el individualismo, el egoísmo y la competencia son características intrínsecas del ser humano. Desde el propio pensamiento científico se pretendió fundamentar el naciente liberalismo económico. En 1888, el conocido naturista Huxley, citado por Sevilla y González (2008) afirmaba en su artículo titulado *"La lucha por la existencia de la sociedad humana",* que la sociedad humana mantenía una intensa lucha por la existencia, tan aguda como la existencia de un estado de guerra. En esa línea, dirá Comte, citado por Sarachu (2008) *"el egoísmo es lo que mueve al hombre".*

Cuando a fines del siglo XIX Huxley publicó su tesis sobre la lucha encarnizada en las especies animales, fue el pensador anarquista Kropotkin quien considerándola una representación equivocada de la realidad, la refutó con su trabajo acerca de la ayuda mutua entre los animales (1890), basado en sus observaciones en Siberia (Sevilla y González, 2008).

Kropotkin desarrolla el concepto de que el apoyo mutuo es un factor de evolución. Así refuta tesis como la de Huxley, constatando que en vez de una lucha cruel por los medios de subsistencia, dentro de cada especie animal predominaba la lucha individual o asociada contra las condiciones naturales desfavorables. Este autor rastreó y analizó la ayuda mutua a lo largo de las diversas etapas históricas de los humanos, y frente al liberalismo naciente de su época, afirmó que las sociedades humanas no pueden ser regidas por la competencia del mercado así como por leyes que justifiquen la explotación del trabajo (Sevilla y González, 2008).

Kropotkin[2] explicó que existen dos fuerzas opuestas entre sí, que teniendo elementos complementarios pueden potenciarse logrando un equilibrio dinámico que implique avanzar. Es posible encontrar esta idea en Marqués et

[2] Sarachu, J.J. 2008. Com. personal

al. (s.f.) cuando reconoce que "*existe una tensión paradigmática entre la ayuda mutua y la afirmación del individuo, entre la cooperación y la competencia, entre lo individual y lo colectivo. Una tensión inherente a la naturaleza humana entre la expresión de lo singular de un sujeto y la expresión de lo colectivo de un grupo o una comunidad. Esta tensión también va a contribuir a la construcción de los procesos colectivos".*

Hoy a pesar de la ideología neoliberal dominante (que tiene sus propios pensadores defensores y firmes detractores de la cooperación y la solidaridad), sabido es que la ayuda mutua, la cooperación y la asociatividad, se asimilan a una inteligencia social, siendo herramientas sociales y culturales de alto impacto en todos los planos de la vida de los seres humanos.

El reconocido fisco Huberman, citado por Sarachu (2008), doctorado en la Universidad de Pennsylvania y creador de múltiples programas de informáticos, explica que la inteligencia humana *"es un verdadero fenómeno social"*, reconociendo que *"el método cooperativo es el más apropiado para resolver problemas y generar soluciones novedosas que puedan servir a otras personas".*

Ahora, en este trabajo no puede obviarse el hecho de que actualmente, en el marco de una economía neoliberal global, fenómenos como el asociativismo y la cooperación renacidos y reinventados por las clases obreras como estrategia de clase frente a su explotación salvaje por parte de la burguesía, son también estrategias utilizadas por los capitalistas como forma eficaz para desarrollar su fin de lucro, la acumulación de capital.

Es necesario hacer una primera discriminación entre los procesos de asociación centrados en el capital y los procesos asociativos centrados en las personas y la búsqueda de un desarrollo humano integral.

En el primer caso se ubican claramente las sociedades de capital cuya existencia responde exclusivamente a la obtención y maximización de beneficios económicos (fin de lucro); el trabajo es un factor más de producción y la persona está al servicio de un mayor rendimiento del capital.

En el segundo caso se encuentran algunas Cooperativas y otras experiencias asociativas que apuntando a lograr un desarrollo humano integral, mediadas por principios y valores como igualdad, democracia, justicia y autonomía entre otros, consideran el trabajo como fuente de ese propio desarrollo.

Pero debe advertirse que, en rigor, no todas las organizaciones amparadas bajo figuras jurídicas cooperativas se inscriben dentro de los procesos asociativos centrados en la búsqueda de un desarrollo humano integral. A pesar del origen y la claridad de la doctrina cooperativa muchas de ellas centralizan sus decisiones y aspiraciones en el capital, sosteniendo la práctica de valores típicamente capitalistas, cercenando grados de autonomía y encubriendo relaciones de explotación como por ejemplo el permanente uso de trabajo asalariado. Avanzando en la exigencia del análisis, no se puede identificar a estas asociaciones con uno de los aspectos centrales de este trabajo: la actitud y el desarrollo de un compromiso social militante que en permanente lucha con los sectores populares genere alternativas reales de transformación social.

Este trabajo explora enmarcarse dentro de un paradigma contrario al sistema capitalista. Sistema que explota, excluye y discrimina a las masas de la humanidad, explota y desprecia la naturaleza, y ha organizado el mundo entero en función de los intereses de una minoría. Contrariamente a esto, aquí se trata de recuperar el valor del asociativismo y la cooperación como fenómenos de socialización y dignificación humana. Una cooperación humana conciente de lo que hay que erradicar es el sistema capitalista: sus códigos, hábitos y valores de relacionamiento, sus postulados deshumanizadores y la propiedad privada, origen de múltiples injusticias.

De esta forma, habiendo hecho la aclaración necesaria, la propuesta de este trabajo hablará de Procesos Asociativos Rurales y Cooperativismo enmarcándolos en un paradigma de signo contrario al capitalismo, de necesaria y permanente construcción. En palabras de Rebellato, citado por Acosta et al. (2005): *"vivimos tiempos de encrucijadas históricas; esto requiere de nosotros lucidez, entrega a una tarea liberadora, adhesión a la utopía mediatizada por proyectos efectivos. Requiere construir una globalización de signo contrario al de globalización neoliberal. Una globalización de la solidaridad…"*

2.2.2 Los Procesos Asociativos: apunte desde una mirada psicosocial

Marqués et al. (s.f.) afirman que *"el Cooperativismo y los Procesos Asociativos son herramientas válidas para impulsar la libertad, la educación, la salud, el trabajo. En ellos se ponen en juego la creación y la acción humana donde el eje central es el trabajo en conjunto".*

Para que ello sea cierto, es evidente que estos autores ubican a los "Procesos Asociativos" dentro de un paradigma diferente y opuesto al capitalismo.

Ahora, dentro de esto Marqués[3] afirma que la expresión "Procesos Asociativos Rurales" es muy genérica y vislumbrándose la necesidad de avanzar en una mayor precisión conceptual a la luz de una identificación clara de los tipos de procesos asociativos que se van dando en la el medio rural.

Para Marqués[3] los "Procesos Asociativos" responden a *"(…) una figura más pensada que real, más dicha que hecha; una aspiración más que una concreción"* aunque reconoce que es una idea *"que se concreta en algunas experiencias"*.

Hay acuerdo en que la expresión "proceso asociativo" refiere al proceso que transita un grupo de personas reunido y asociado para satisfacer necesidades comunes de diversa índole (sociales, económicas, culturales, etc.). Se entiende que se trata de procesos de producción (o de realización de diversas tareas, proyectos) sostenidos por un entramado de relaciones sociales entre los hombres y mujeres (tejido social) con base en valores humanos más justos, solidarios, y que no se centran en el lucro (Marqués et al., s.f.).

Profundizando en el concepto, Marqués et al. (s.f.) sostiene que cada proceso colectivo es singular y de naturaleza compleja, estando constituidos por una serie de elementos: *"el tiempo y el espacio, el movimiento, la intensidad, la incertidumbre, el acontecimiento, la complejidad, la diversidad, el cambio, la producción, la dimensión colectiva"*. También cada colectivo es productor de subjetividad y de una identidad particular pues *"la conformación de las "cabezas" o "mentalidades" de cada uno de los sujetos, es una producción colectiva"*.

Marqués[3] indica que se trata de algunos de los aspectos sumamente importantes a la hora considerar algunas de las variables que definen viabilidad de estos emprendimientos: *"más allá del rubro o tipo de producción que lleven adelante, hay factores que tienen que ver con lo humano, con aspectos culturales y sociales, con los aspectos psicológicos, con los grupos y los vínculos que se establecen, que a la corta o a la larga, terminan definiendo fuertemente el destino de las mismas".*

[3] Marqués, J. 2008. Com. personal

2.2.3 Los Procesos Asociativos en el medio rural

Dejando de lado las asociaciones centradas en el capital (sociedades de capital) y las múltiples asociaciones rurales vinculadas a entidades gremiales claramente defensoras de los intereses de la oligarquía, en el medio rural uruguayo es posible identificar diversos Procesos Asociativos enmarcados dentro de una ética de la solidaridad, la ayuda mutua y la búsqueda de equidad.

Sería ingenuo pensar que el medio rural escapa a la penetración de los valores de la cultura capitalista. Sin embargo (tal vez por ser escenario de una identidad cultural originariamente diferente a la capitalista y/o por las propias hostilidades que presenta el medio) se presta en múltiples oportunidades como espacio para la práctica recíproca de solidaridades que suelen pasar inadvertidas a los ojos de los académicos estudiosos del tema.

La Escuela Rural, epicentro del desarrollo social y de múltiples actividades en su zona de influencia, convoca habitualmente al trabajo solidario y asociativo de hombres y mujeres ("vecinos") que buscan superar limitantes o dificultades comunes. La propia expresión de "gauchada" (derivada de "gaucho") significa popularmente "dar una mano" sin más interés que el ayudar al otro.

En general podría reconocerse que agricultores familiares, asalariados rurales, mujeres rurales, vecinos de las escuelas rurales, y todos los actores y actoras sociales de este medio conforman una trama o tejido social que muchas veces se sostiene (ante una adversidad creciente) por fenómenos de asociación, cooperación y/o ayuda mutua.

Ejemplos de Procesos Asociativos pueden ser a modo de ejemplo: el trabajo y las diversas acciones de la Comisión Fomento de una Escuela Rural, un grupo de vecinos organizado para demandar la mejora de un camino rural o el acceso a la energía eléctrica, un grupo de productores reunido en torno a un proyecto apoyado por programas del Estado, un sindicato de trabajadores rurales, una Sociedad de Fomento Rural que nucleando a agricultores familiares pretende mejorar su calidad de vida y contribuir al desarrollo de su zona de influencia, un grupo de pequeños productores o socios cooperativos gestionando un campo en común, compartiendo maquinaria, realizando actividades de comercialización conjunta, o diversas Cooperativas agrarias entre múltiples casos (sobre el devenir de éstas últimas se discutirá en los aparatados siguientes).

Debe recordarse que en rigor a la verdad no todos los Procesos Asociativos desarrollan relaciones sociales justas, democráticas y solidarias; esto ya debe haber quedado claro a la luz de la primera observación realizada sobre el final del apartado 2.2.1. En el marco de un permanente bombardeo ideológico neoliberal que predica e impulsa el individualismo, la competencia, el egoísmo, el consumo más allá de las necesidades, y el afán de "poseer más", parece natural que aún las experiencias asociativas consideradas "exitosas" encierren algunas contradicciones. Contradicciones alojadas justamente en los hombres y mujeres que las componen, y que en el "mejor" de los casos se manifiestan en una distancia entre el "decir" y el "hacer", entre lo que "debe ser" y lo que "es" en realidad.

2.2.4 El Cooperativismo

2.2.4.1 La Cooperación como fenómeno humano

Cooperar significa "operar con otros"; básicamente puede definirse como un accionar colectivo (más de una persona) orientado por un mismo fin. Para Orozco, citado por Isola (2001), la cooperación es una forma de relación entre distintos individuos que buscan determinadas necesidades comunes, no necesariamente de índole económica.

Hoy se conocen muchísimos ejemplos de cooperación que datan desde los tiempos más remotos. A los efectos de clasificar las diversas experiencias de cooperación humana a lo largo de la historia del hombre y la mujer, Schneider (2000) llama *"cooperación pre-cooperativa"* a los ejemplos de cooperación típicos que existieron entre los pueblos y comunidades antiguas, hasta los inicios de la revolución industrial capitalista.

Schneider (2000) recopila que en el año 3.500 antes de cristo, el Código de Hammurabi menciona una organización de asociaciones de campesinos que administraba la construcción de canales y el curso de aguas para sus tierras, en las que vivían de la agricultura.

Las escrituras que registran la vida de las primeras comunidades cristianas en épocas de Jesús de Nazareth, cuentan que: *"vivían unidos entre sí y nada tenían que no fuese común para todos ellos. Vendían sus posesiones y demás bienes, y los repartían entre todos, según la necesidad de cada uno"* (Hechos, 44, 45, citado por Sarachu, 2000).

Otros ejemplos recopilados por Cabrera[4], Sarachu (2000), revelan múltiples organizaciones con características asociativas y/o cooperativas. Algunas de ellas son: las lecherías comunes en Armenia, las Asociaciones queseras del Jura y Saboya (anteriores al siglo XIII), la Zadruga yugoeslava (tipo de organización cooperativa agraria elemental de carácter familiar), las asociaciones de compañeros de la edad media, el Artel y el MIR de la Rusia primitiva (que le dieron antecedentes a las estructuras agrarias cooperativas de la Unión Soviética), las "corporaciones de oficio" y las "*Guildas*" o Ligas de comerciantes del período feudal, etc.

Cuando los imperios de España y Portugal llegaron al continente americano hallaron sociedades indígenas como los incas, aztecas, y guaraníes (entre otras) que hacía miles de años practicaban la cooperación. No existiendo propiedad individual de la tierra, el trabajo se realizaba de forma colectiva, y había cooperación y solidaridad entre las personas de una familia, entre las familias de una aldea, y entre las aldeas y federaciones de estas en el Imperio (Sarachu, 2000).

Cierto es también que por medio de la violencia, los conquistadores europeos impusieron su forma de ver el mundo, su cultura y la práctica de sus valores. De esta forma comenzó a existir en estas tierras la propiedad privada; la explotación del hombre por el hombre (el trabajo esclavo y asalariado); el fin de lucro y de la máxima ganancia individual por encima del bien común; la competencia en vez de la cooperación.

2.2.4.2 La Cooperación cooperativa. Concepto y devenir histórico

El contexto en que nace

La "cooperación cooperativa" nace como respuesta concreta de la clase obrera al sistema capitalista imperante en los difíciles tiempos de la llamada revolución industrial desatada sobre fines del siglo XVII. Se trata de lo que Schneider (2000) llamó la *"cooperación moderna"*, practicada en base a un sistema determinado de valores y principios, bajo la reglamentación de normas estatutarias, y que refiere a un nuevo tipo de organización social y económica: la Cooperativa.

[4] Cabrera, G. 2005. Colonización asociativa: el caso de la Unidad Cooperaria No.1 (sin publicar).

Isola (2001) expone que más allá de la conocida mecanización industrial, la revolución industrial se desencadena por una multiplicidad de otros factores. Sus orígenes tienen que ver con período de "modernización" que se caracterizó en sus inicios por diversas innovaciones a nivel de la agricultura fundamentalmente, en un proceso que se denominó "la revolución agrícola".

Algunos de estos cambios sustanciales a nivel de la agricultura, sumados a los significativos avances a nivel de nuevas formas de almacenaje de alimentos, el desarrollo de mejores vías de comunicación y transporte, las mejoras en salud e higiene, entre otros factores, fueron causa de un marcado aumento demográfico registrado en Europa por esa época.

El proceso de innovación agrícola se asocia también, a la desaparición de la propiedad campesina (y comunidad feudal) y a la aparición de grandes terratenientes; importantes cambios a nivel de la propiedad de la tierra.

Las masas de campesinos que en lento proceso migran a las ciudades producto de la concentración de la tierra y de una creciente demanda de obreros en las fábricas de la urbe, generan condiciones para el desarrollo industrial que se potenciará sin duda en las innovaciones tecnológicas (Isola, 2001).

Explica Isola (2001): *"Los cambios en la propiedad, en las formas de producción, en las forma de vida, se asocian indiscutiblemente a las nuevas concepciones ideológicas que surgen contemporáneas a estos procesos... La burguesía hablará de libertad como uno de los derechos naturales del hombre, pero no siempre desde un punto de vista materialista. Se habla de libertad como valor intrínseco al ser humano, independientemente de las necesidades de éste".*

Aquél discurso liberal originado por una burguesía emergente, halló apoyo en las masas populares, ansiosas de justicia e igualdad para todos; esa afinidad de intereses fue utilizada por la burguesía para dirigir y organizar los golpes que fueron derrumbando al sistema feudal.

Pero al decir de Mechoso (1999), *"el pensamiento burgués fue un pensamiento tuerto: miró para un solo lado. Miró lo político, pero cerró los ojos ante la explotación económica. Cuando, pasando el tiempo, la burguesía entró a ganar, cuando empezaron a imponerse regímenes de tipo liberal con parlamentos, presidentes, las cosas empezaron a verse más claras. Los trabajadores empezaron a ver que, bajo los regímenes liberales, seguían habiendo desigualdades, a veces más grandes que antes; seguían habiendo injusticias, explotación y pobreza".*

Explica Garaudy, citado por Isola (2001), que la reivindicación de la libertad por parte de la burguesía tiene una doble cara, pues mientras niega en nombre de "todos" a las servidumbres feudales, encubre su propio interés por desarrollar libremente las empresas de capital, razón por la cual *"está preñada de nuevas servidumbres".*

El derrumbe del sistema feudal y el triunfo de la burguesía determinaron cambios a nivel de las relaciones sociales: desapareció entonces "la sombra" del señor feudal al que había que obedecer, y al que cualquier cosa podía enfadarlo. Las relaciones entre los hombres pasan a quedar mediadas por el mercado, en el que cualquier trabajador (ahora supuestamente "libre") disponiendo de su fuerza de trabajo puede acordar su salario con el propietario de los medios de producción. Al decir de Isola (2001), *"medios* -de producción- *sin los cuales la "libertad" del trabajador no sirve para satisfacer sus necesidades"*.

Se asiste así al nacimiento de un sistema de relaciones humanas que centrado en el fin de lucro y en la acumulación de capital, domina la sociedad planetaria. La clase trabajadora (proletaria), subordinada a la burguesía (dueña de los medios de producción), se desvivirá en la imperante búsqueda de un puesto de trabajo que encontrará, en la medida que su fuerza de trabajo acreciente el capital.

Este fragmento de Montenegro, citado por Isola (2001) expresa algunas de las condiciones de trabajo típicas de la época en que nace el cooperativismo: "*Las ciudades quedan infestadas por una masa flotante de fantasmas que han perdido para siempre el sitio que ocupaban en la tierra y en la historia, y no encuentran todavía un nuevo acomodo; hay revueltas de campesinos. En las fábricas y en las minas de carbón la situación es literalmente inhumana. Hay empresarios que creen que los adultos ofrecen demasiados problemas, prefieren contratar a niños desde los siete años de edad; para evitar que se alejen del lugar de la tarea, los niños son encadenados a las máquinas y hasta se les llega a limarles los dientes para que coman menos (…) La abundancia de gente que busca empleo permite a los empresarios rebajar constantemente los salarios (basta con echar al obrero que gana más y tomar a otro por menos, salvo que el primero se avenga a la rebaja"*

Cuentan los historiadores de la época, que en el año 1840 el salario medio del obrero llegaba a 8 chelines semanales, cuando sus gastos semanales eran de 14. Las jornadas laborales eran de 11 horas (16 en el siglo anterior) y los magros salarios de los trabajadores debían ser compensados por la mendicidad, el robo y la prostitución (Montenegro, citado por Isola, 2001).

Así pasaron a ser las condiciones de vida y trabajo de los asalariados, aquellos mismos sujetos que participaron del derrumbe del sistema feudal y que eufóricamente participaron de la Revolución Francesa de 1789. La razón fue, como se dijo, la instalación de nuevos regímenes liberales que ahora sí reconocían la libertad del ser y eliminaban los privilegios de casta e instauraban la igualdad de derechos, pero, sin considerar la igualdad económica (Isola, 2001).

Como se vio, la doctrina liberal que comenzaba a regir no concebía ningún tipo de intromisión en el accionar económico, donde las leyes del mercado actuarían de forma espontánea (la mano invisible) para garantizarle a cada uno su bienestar. Recopila Isola (2001) que incluso en Inglaterra, hasta se prohibieron las asociaciones de obreros porque según la burguesía, “atentaban” contra la “libertad de trabajo”.

En este marco es que los trabajadores y trabajadoras se organizan para la resistencia ante el brutal embate de la explotación capitalista. Así nacen los sindicatos y las cooperativas, como también se gestan, asociadas a estas dos formas de organización proletaria, las ideologías socialistas.

La subsunción (subordinación) del trabajo al capital

Es necesario comprender los fenómenos por los cuales el capital pasó a regir el trabajo, controlando al obrero.

En los inicios del capitalismo, se desarrollaron una serie de cambios en las relaciones sociales de la época y en las condiciones de producción. En lento proceso, el trabajo se fue subsumiendo (subordinando) al capital, a través de un proceso de extracción del plusvalor por parte de los dueños de los medios de producción. En principio esto sucedió fundamentalmente en la industria, área de producción en que el capital encontró mayores posibilidades de reproducción, a diferencia de la agricultura, en la cual los procesos biológicos y ciclos naturales imponen un ritmo que en principio, dificulta el rápido retorno de capital.

Hay que comprender que cuando un obrero es poseedor de las herramientas, conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar todo un proceso de trabajo hacia la construcción de un determinado producto, está en condiciones de ser un productor directo e independiente. Eso acontecía normalmente hasta los inicios del capitalismo, en que los obreros (verdaderos artesanos) dominaban los procesos productivos.

Cuando los capitalistas ponen a funcionar trabajo asalariado sobre la base de un proceso productivo preexistente comienza a existir lo que Marx llamó “subsunción formal del trabajo” al capital, en la medida que los obreros son separados de los medios de producción (Foladori, 1986).

Indica Foladori (1986) que esta subsunción del trabajo asalariado al capital es formal, porque el obrero conoce todo el proceso de trabajo, la calidad del producto depende de su habilidad y de las condiciones bajo las cuales trabaja, y además maneja individualmente los instrumentos de trabajo. En este caso, el obrero aún tiene el control sobre el proceso productivo, y además, si tuviera los medios de producción, podría realizar la misma tarea forma individual.

Pero cuando surge la división subjetiva del trabajo se dan transformaciones más profundas en las relaciones de producción. La especialización en el trabajo desarrollada para cada etapa o fase del proceso de trabajo, típica de la división manufacturera del trabajo, aumentó la productividad del mismo pero generó una mayor dependencia y subsunción del trabajo al capital (Foladori, 1986).

Cuando el obrero ya no conoce todo el proceso de trabajo sino solamente parte de él, se asiste a lo que Marx llamó “subsunción real” del trabajo al capital, pues cada vez más alejado está ese obrero de la posibilidad de poder ser un productor independiente. Ahora para satisfacer sus necesidades básicas de reproducción humana depende de la venta de su fuerza de trabajo siempre que, como se dijo anteriormente, esta maximice el capital al que se subordine (Foladori, 1986).

Pero existen diferentes grados de subsunción del trabajo al capital. La máquina, por ejemplo, introdujo importantes variaciones en los procesos de trabajo que ataron más aún al trabajador al capital.

En la industria naciente no hay sino una división objetiva de trabajo: la máquina funciona al margen de las habilidades de los obreros, imponiéndoles el ritmo y la distribución del trabajo. El obrero no tiene conocimiento acerca de todo el proceso de sino que, como lo explica Foladori (1986), *“por sí solo, sin la máquina no es capaz de hacer nada (…)”.* Además *“no está al alcance del capital capaz de comprar grandes medios de producción y de fuerza de trabajo viva. Se ha dado el paso definitivo en la subsunción del trabajo al capital”.*

Breve apunte sobre el Taylorismo

Un gran sistematizador de los procesos y organización del trabajo para desarrollar el capital, además creador de un sistema conocido como la "organización científica del trabajo", fue el ingeniero estaudounidense Taylor, citado por Zibechi (2006).

Sus investigaciones lo llevaron a crear una serie de principios básicos para la organización del trabajo al servicio del capital, que consisten en una estricta división de las tareas entre el trabajo de planificación y dirección, y el trabajo de ejecución. Evidentemente, su propuesta supone una visión integral de los procesos productivos por parte de algunos, y la alienación y parcelación para otros (Zibechi, 2006).

Desde 1880, nombrado capataz de una fábrica y dedicado desde ese entonces a forzar a sus antiguos compañeros a producir cada vez más, Taylor desarrolló hasta 50.000 pruebas de corte de hierro y acero con un grupo de obreros y máquinas provistos por al empresa a su servicio. Su sistema, apoyado en múltiples experimentos, significó una verdadera actualización de la organización "científica" del trabajo, posibilitando a la dirección de las empresas, el control más eficaz de los obreros, aumentar significativamente la producción y la acumulación de capital (Zibechi, 2006).

El taylorismo selló la subsunción del trabajo al capital, rompiendo la dependencia que aún tenía respecto de la fuerza de trabajo calificada. Coriat, citado por Zibechi (2006), explica que se el taylorismo fue un ataque del capital contra la organización sindical apuntalada por el obrero profesional de oficios, en la medida que éste, se transformó en un obstáculo para la reproducción del capital.

Explica Zibechi (2006) que Taylor entendía que se necesitaba un "tipo de hombre", y aceptó que así, el obrero se convertía en un mero autómata, un apéndice de la máquina, un "hombre buey" o un "gorila amaestrado", denominaciones que en alguna ocasión utilizó. El siguiente fragmento de Taylor, citado por Zibechi (2006) es clarificador: *"Un buen obrero hace lo que se le dice y no contesta. Cuando ese hombre le diga a usted que camine, caminará, cuando diga que se siente, usted se sentará, sin hacer observaciones".*

Las organizaciones de trabajadores

Frente a las condiciones de vida y trabajo que impuso progresivamente la burguesía en el naciente sistema capitalista, los trabajadores buscaron formas de organización y lucha en respuesta a las condiciones de explotación que sufrían las masas del proletariado. Las cooperativas y los sindicatos surgen entonces como herramientas de organización obrera en las que muchos de sus fundadores están vinculados, cuando no son los mismos (Shneider 2000, Isola 2001, Sarachu 2008, Cabera[4]).

Como bien lo señala Isola (2001) es imposible comprender el nacimiento de las asociaciones de obreros sin conocer las ideas progresistas de la época que surgen como respuesta al capitalismo. Explica este autor que además del sindicalismo y el cooperativismo, surgen el cartismo, el mutualismo, el colectivismo y el solidarismo, y las ideologías socialistas (el anarquismo, el marxismo y los socialismos utópico, cristiano, científico, entre otras, que interaccionando entre ellas conformando un tejido teórico-práctico *"cuyo fin último es emancipar a los trabajadores"*.

Algunos de los precursores de este proceso de pensamiento fueron: Saint - Simon, Robert Owen, Charles Fourier, William King, Louis Blanc, Philippe Buchez, Considerant, Joseph Pierre Proudhom (Isola 2001, Cabrera[4]).

La experiencia de los pioneros de Rochdale

Sin desconocer las múltiples experiencias y formas de cooperación entre los humanos desde los tiempos más antiguos, la mayoría de los autores indican el inicio del cooperativismo moderno en 1844, año en el que se funda una experiencia que dio en llamarse: *"Sociedad de los equitativos pioneros de Rochdale"*, en Inglaterra.

La importancia de esta experiencia radica no sólo en los objetivos en que se plantean sino en los fundamentos que guían su actividad, y que, en la actualidad conforman la base del cooperativismo moderno (Isola, 2001).

Esta sociedad, fundada por un grupo de 28 obreros tejedores (27 hombres y una mujer), organizó una cooperativa de consumo que les posibilitó mejorar sus posibilidades de consumo de los productos más básicos alimenticios a través de la compra en conjunto. En principio, sus socios, acordando juntos, compraban sus alimentos "al por mayor", evitando a los intermediarios y pudiendo de esa forma mejorar superlativamente la capacidad adquisitiva de sus magros salarios.

Aquél comienzo es resumido por el historiador Holyoake, citado por Sarachu (2000) de la siguiente manera: *"En aquella noche fría del 21 de diciembre de 1844, la noche más larga del año, abre sus puertas la cooperativa de consumo de la Sociedad de equitativos pioneros, en un modestísimo local de una calle, que con su solo nombre pintaba la situación: Toad Lane ("Callejuela del sapo").*

Explica Sarachu (2000) que *"allí, donde muchos habían fracasado aún contando con capacidades elevadas, estos 28 tejedores, famélicos, algunos de ellos analfabetos, encuentran una solución que resulta exitosa".*

Pero tal vez lo más importante sea que, lo que comenzó siendo un almacén que proveía los artículos más elementales del consumo semanal a los socios, pasó en pocos años a proveerse de su propia materia prima y a ser un centro de referencia en materia de actividades culturales (Isola, 2001).

También los "pioneros" generaron toda una integración entre otras cooperativas, reuniendo a molinos y telares cooperativos, sociedades de socorro por enfermedad, y fundando además, la "Cooperative Wholesale Society" (o Almacén por mayor de Manchester, entidad de segundo grado), articuladora de las cooperativas de consumo y distribución, y las cooperativas de producción (Orozco, citado por Isola, 2001).

Lo cierto es que en 1863 (a tan sólo casi 20 años de la fundación de esta Sociedad) en Inglaterra, el número de cooperativas de consumo ya superaba las 500 (Cabrera[4]).

Cabe indicar que en el año 1895, a tan solo 51 años de la fundación de aquella sociedad de los pioneros, se funda la Alianza Cooperativa internacional (ACI), entidad representativa del movimiento cooperativo a nivel internacional y autoridad máxima para definir qué es una Cooperativa así como sus principios rectores (Sarachu y Sarachu, 2004).

2.2.4.3 El cooperativismo actual: definición de Cooperativa y Principios Cooperativos

En 1995 el Congreso Centenario de la Alianza Cooperativa Internacional celebrado en Manchester (Gran Bretaña) tuvo la misión de aprobar la "*Declaración de Identidad Cooperativa".* El congreso fue preparado por representantes del movimiento cooperativo de todo el mundo, en un proceso de trabajo que duró 7 años y en el que se discutió acerca de los valores cooperativos entre otros temas (Sarachu, 2000).

La "*Declaración de Identidad Cooperativa"* contiene una definición conceptual de "Cooperativa" y la expresión de una serie de valores y principios que siendo universales, caracterizan al cooperativismo actual, y que son base de la identidad de aquella *"Sociedad de los pioneros equitativos de Rochadle".*

Hoy, en todo el mundo una Cooperativa se define como *"una asociación autónoma de personas que se han unido de forma voluntaria para satisfacer sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales en común mediante una empresa de propiedad conjunta y de gestión democrática"* (ICA, 1995).

También en dicha ocasión afirmó la ACI, que *"las cooperativas están basadas en los valores de la autoayuda, la auto responsabilidad, la democracia, la igualdad, la equidad y la solidaridad. En la tradición de sus fundadores, los socios cooperativos hacen suyos los valores éticos de la honestidad, la transparencia, la responsabilidad y la vocación social"* (ACI, 1995).

Los valores cooperativos conforman la identidad cooperativa y son claramente opuestos a los valores ideales que plantea el sistema capitalista en el que tanto el individualismo como la competencia son rectores del relacionamiento humano. Schneider, citado por Cabera[4], dice que, *"expresan una visión de trabajo y sociedad, donde el trabajo tiene primacía sobre el capital",* y este no es *"un fin último y la razón de ser de la organización empresarial y de la propia economía, como es en una empresa capitalista*".

Los siete Principios Cooperativos declarados por el movimiento cooperativo mundial actual, permiten poner en práctica los valores expresos del cooperativismo:

1. Membresía abierta y voluntaria.
2. Control democrático de los miembros.
3. Participación económica de los miembros.
4. Autonomía e independencia.
5. Educación, entrenamiento e información.
6. Cooperación entre cooperativas.
7. Compromiso con la Comunidad.

El Anexo 1 presenta una descripción de cada Principio.

2.2.4.4 Breve reseña del Cooperativismo uruguayo y el Cooperativismo agrario uruguayo

Sin olvidar que en la región múltiples comunidades indígenas practicaban la cooperación, en Uruguay la cooperación cooperativa nació vinculada estrechamente a la inmigración europea de fines del siglo XIX y principios del XX, que en gran parte tenía firmes raíces ideológicas en campos del pensamiento socialista y el antecedente cultural de sus padres o abuelos que, como se vio párrafos atrás, habían desarrollado con éxito las cooperación cooperativa (Isola 2001, Cabrera[4]).

También la cooperación cooperativa fue impulsada intensamente por el movimiento social católico con base en el pensamiento del Papa León XIII que en 1891 denunciaba los males de la sociedad, condenando la usura, la miseria obrera y el monopolio del trabajo. En 1895 el Arzobispo de Montevideo, Mariano Soler, manifiesta en “la Cuestión Social”, la necesidad de promover cooperativas de producción, crédito y consumo a semejanza de las europeas. (Isola, 2001).

A pesar de ello, se advierte que en general, el rol tradicional de las cooperativas agrarias en Uruguay se fue centrando crecientemente en dar respuesta al problema de la comercialización de la producción y el

abastecimiento de insumos, más que al desarrollo integral del ser humano y de la familia rural en su medio. Se verá que si en algunas zonas el cooperativismo ha contribuido al crecimiento y a la notoria acumulación de bienes materiales e infraestructuras, no ha asumido el rol potencial que se le asigna, tendiente a la satisfacción de necesidades económicas, sociales y culturales de sus socios, aportando al desarrollo de la comunidad a la que están integradas.

Terra, citado por Isola (2001), recopila que la primera experiencia que se ajustó a los principios de los pioneros de Rochadle fue una cooperativa de consumo llamada "La Unión", fundada en 1909 por obreros textiles de Juan Lacaze. No obstante, el antecedente más importante fueron las Cajas Populares, las Cajas Rurales, y los Sindicatos Agrícolas Cristianos. En el caso de estos últimos, aunque no llegaron a consolidarse como organizaciones permanentes en el tiempo, varios de ellos serán la base de futuras cooperativas.

La Federación de Sindicatos Agrícolas de Paysandú impulsada por el salesiano Meriggi fue una de las experiencias más importantes de la época, y según Terra *"dio lugar a la aparición de la primera caja popular, que luego termina en una organización con sesenta sindicatos agrícolas cristianos, tres federaciones y una confederación, que realiza incluso una asombrosa obra de colonización privada"* (Terra, citado por Marqués y Pastorini, 2008).

Otro antecedente importante que da origen al cooperativismo agrario uruguayo son las Sociedades de Fomento Rural, asociaciones civiles sin fines de lucro que a fines del siglo XIX surgen como formas institucionalizadas de cooperación en el medio rural. Nacidas en algunas zonas agrícolas y ubicadas en torno a las estaciones de ferrocarril, las mismas fueron impulsadas por la empresa de ferrocarriles inglesa, que potenciando el dinamismo agrícola buscaba beneficiarse directamente de él, con el incremento de transporte desde y hacia nuevos polos de desarrollo. Es necesario explicar que aunque no son estrictamente cooperativas, las Sociedades de Fomento Rural se orientan bajo aquellos principios de organización (Isola 2001, Cabrera, citado por Marqués y Pastorini 2008).

En 1915, con apoyo expreso del gobierno batllista, las Sociedades de Fomento Rural se consolidan como formas de organización del medio rural, tras la creación por Ley de la Comisión Nacional de Fomento Rural, entidad de segundo grado que desde entonces las nuclea. Desde una óptica batllista, las Sociedades de Fomento Rural constituían un instrumento para promover el aumento de la producción agropecuaria y el bienestar de la población rural como elementos base para la construcción y el desarrollo de la industria. Sin embargo a pesar de que nacen primordialmente para fomentar el desarrollo

rural, posteriormente evolucionarán hacia la intermediación de productos e insumos, en parte por la propia utilización por parte del Estado, que las habilitó como bocas de salida de su Dirección de Abastecimientos Agropecuarios del Ministerio de Ganadería y Agricultura (Cabrera[4]).

En 1935 se crea una Ley específica que crea la Cooperativa Nacional de Productores de Leche, que busca organizar la comercialización, industrialización y distribución de leche fluida. En 1941 se crea la ley de Cooperativas Agropecuarias (Ley 10.008), marco jurídico que genera un crecimiento progresivo de las cooperativas creadas en Uruguay.

El estudio del devenir histórico del cooperativismo agrario permite visualizar la importancia social y política de los diferentes congresos llevados adelante por el propio movimiento, impulsores de medidas concretas y de importantes proyectos de ley. En este sentido, en 1931 se realiza un Primer Congreso Cooperativo a nivel nacional, que con la participación de 3 o 4 Cooperativas Lecheras y 45 Sociedades de Fomento, se elabora un proyecto de ley general sobre las sociedades cooperativas. Ya se ha mencionado en este trabajo que fue el Congreso de la Comisión Nacional de Fomento Rural de 1946 clave para la creación de la Ley 11.029 creadora del Instituto nacional de Colonización (INC). También el Primer Congreso Nacional de Cooperativas Agropecuarias (1955) trabaja la idea de crear una Federación Nacional de Cooperativas que posibilita en 1956, la creación de la Federación Nacional de Cooperativas Agropecuarias (FENACOA).

A impulso de la Comisión Nacional de Fomento Rural en 1960 se crea la Cooperativa Agraria Limitada de Fomento Rural (CALFORU) como cooperativa de segundo grado, que integrada por cooperativas y Sociedades de Fomento Rural (SFR), persigue el objetivo de mejorar el poder de negociación de compras y ventas en beneficio de los agricultores familiares (Marqués y Pastorini, 2008).

Es importante mencionar el rol que desde su fundación en 1961 cumple el Centro Cooperativista Uruguayo (CCU) como institución abocada a la promoción y el apoyo a las organizaciones cooperativas nacionales de todas las modalidades. De esta forma contribuyó a la consolidación de las más variadas experiencias cooperativas, entre las que es posible identificar las cooperativas financieras de operatoria abierta, las cooperativas de vivienda por ayuda mutua, las cooperativas artesanales reunidas posteriormente en el sistema “Manos del Uruguay”, y las Centrales comercializadoras agroindustriales (lana, granos y miel), entre otras experiencias. También aportó decisivamente al surgimiento y la consolidación de entidades de representación como Cooperativa Financiera

de Ahorro y Crédito (COFAC), Cooperativas Agrarias Federadas (CAF), Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua (FUCVAM) y la propia Confederación Uruguaya de Entidades Cooperativas (CUDECOOP).

En 1964 se crea la Federación Uruguaya de Cooperativas Agropecuarias (FUCA), año en el que se liquida FENACOA. Luego, iniciarán un gran crecimiento las Centrales Cooperativas como Central Lanera en 1967; Central Cooperativa de Carnes en 1976 y Central de Granos en 1984 (Isola 2001, Cabrera[4]).

El Plan Nacional de Silos (1971) por medio del cual las Sociedades de Fomento Rural y las Cooperativas Agrarias se hacen cargo de las plantas de silos, creó condiciones para el crecimiento en los planos económico y empresarial de estas organizaciones. Esto posibilitará condiciones para que tanto las Cooperativas Agrarias como las SFR acentúen aún más la actividad comercial como eje central de su organización, limitándose casi exclusivamente a éste y generando un perfil que las caracterizará hasta la actualidad (Fascioli, 2004).

En 1974 la Ley 14.330 regulariza Estatuto de las Sociedades de Fomento Rural, la reforma del estatuto de la Comisión Nacional de Fomento Rural asignándole el contralor de las Sociedades de Fomento Rural (SFR), y la reforma del estatuto de CALFORU. Estos cambios a nivel de marco jurídico generan un nuevo impulso al sector, habilitando a las SFR a comercializar productos de sus socios e integrarse a cooperativas de segundo grado. De esta forma comienzan a integrarse más activamente al movimiento cooperativo agrario nacional, participando de las Centrales de Carne, central de Granos, Central Lanera Uruguaya (Isola, 2001).

Explica Isola (2001) que el devenir histórico y el papel de las organizaciones de segundo grado, aportan elementos para comprender las dificultades del cooperativismo agrario. Algunos de los factores que según este autor, incidieron en el cierre de FENACOA en 1964, fueron por ejemplo la difícil situación de tener que cumplir un doble rol como Cooperativa de segundo grado y a la vez órgano de representación gremial; los intensos ataques y presiones que recibió por parte de especuladores cuyos intereses se veían afectados en forma creciente en la medida que crecía FENACOA; y la excesiva diversificación que requirió cuantiosas inversiones e infraestructura. A su vez, FUCA, siendo la más grande cooperativa de su época cerrará tras problemas de corrupción en su directiva. Por otro lado, CALFORU tampoco sobrevive debido en parte al excesivo peso de las inversiones realizadas como la compra

del Frigorífico Nacional y determinadas coyunturas económicas que afectaran la exportación de productos de la granja (Isola, 2001).

A fines de los ´70 y principios de los ´80 se comienza a tejer un nuevo proceso de integración de las Cooperativas Agrarias que se inició con dos Encuentros Nacionales de Cooperativas Agropecuarias (1979 y 1981 respectivamente). Por esos años se crea una Mesa Permanente de Cooperativas, y posteriormente la Mesa Nacional Intercooperativa, portavoz del movimiento cooperativo uruguayo ante el Estado y otros agentes externos al movimiento. En 1984 se funda una nueva entidad cooperativa de segundo grado: Cooperativas Agrarias Federadas (CAF), gremial de las cooperativas agropecuarias hasta la actualidad. En 1988 se funda la Confederación Uruguaya de Entidades Cooperativas (CUDECOOP), organización de tercer grado representante del movimiento cooperativo uruguayo, y de la cual tanto CAF como CNFR son parte constitutiva (Cabrera[4]).

Marqués y Pastorini (2008) indican que el Primer Relevamiento Nacional de Entidades Cooperativas realizado en 1989, registró un total de 206 entidades, tanto Cooperativas Agrarias como Sociedades de Fomento Rural (los dos tipos más comunes de cooperación cooperativa agraria).

Actualmente se procesa un Segundo Relevamiento Nacional de Entidades Cooperativas que aportará datos actuales. A la vez es importante mencionar que en el 2008 se crea la Ley No.18.407 que en un solo documento, regula la constitución, organización y funcionamiento de todas las modalidades de cooperativas y del sector cooperativo. A su vez esta Ley, crea al Instituto Nacional del Cooperativismo (INACOOP) organismo que tiene como objeto la proposición, asesoramiento y ejecución de la política nacional del Cooperativismo.

2.3 LOS PROCESOS DE LA EDUCACIÓN

En un trabajo que está dedicado al diseño de un Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina, es de orden abordar los conceptos de Educación, Formación y Capacitación, así como los principales modelos pedagógicos existentes.

Corresponde considerar que actualmente en el mundo de la educación es verdaderamente exponencial la producción académica referida a la discusión y disertación acerca de los conceptos de Educación y Formación, así como las discusiones y disertaciones existentes acerca de las prácticas educativas en diferentes contextos, las prácticas pedagógicas y didácticas, las diversas corrientes, los múltiples aportes de la psicología y la sociología en campos de la educación; una realidad que ha llevado a reconocer la existencia de un conjunto de Ciencias de la Educación.

Por esta razón, sin desconocer la natural complejidad de cada tema abordado, fundamentalmente desarrollará el autor, los conceptos, modelos o corrientes que considera de importancia considerar en esta instancia de propuesta.

2.3.1 La educación

2.3.1.1 Concepto de educación

La raíz etimológica del concepto educación tiene dos sentidos. La primera etimología es del latín: *"educere"* (de ex, fuera; ducere: llevar). Frente a esta acepción Escobar et al. (2005) manifiestan que la educación es *"el intento de hacer aflorar (hacia fuera) lo que llevamos dentro, un descubrir capacidades",* y citan a Pestalozzi quien dirá: *"la educación es desarrollo".* Para Núñez (1999) esta primera acepción *"da nota de las disponibilidades propias de un sujeto para realizar un trabajo educativo (adquisición) que ningún otro puede hacer en su lugar".*

La segunda etimología también del latín es *"educare"*, que según Núñez (1999) significa *"criar y alimentar"*. En este sentido Escobar et al. (2005) indican que se trata de un término que *"se utilizó culturalmente como alimentar al ganado"*; además indican que Herbart y los socialistas, toman esta segunda definición, estimando que la educación es: *"transmisión de cultura".*

2.3.1.2 La educación: su función de socialización

Es profundamente importante el rol que la educación cumple en las sociedades humanas. Estefanell (1983) expone que desde la época primitiva hasta los modernos sistemas educativos nacionales en general se cumple lo que define Durkheim: *"La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no están maduras para desarrollar la vida social. Tiene como objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigirán de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado".*

En ese mismo sentido Parson, citado por Estefanell (1983), indica que la clase escolar es una agencia de socialización que mantiene lealtades hacia los valores de la sociedad y donde las personalidades son entrenadas (técnica y emocionalmente) para el cumplimiento de un rol específico dentro de la estructura de la sociedad. Socialización basada en la inculcación de ideas, creencias y prácticas organizadas en un todo coherente, para preparar al joven en la sociedad y en la trasmisión de las tradiciones profesionales necesarias para que desempeñe una función determinada en la estructura social.

Diversos investigadores de la Sociología de la Educación entre los que se ubica Bordieu, citado por Estefanell (1983) han demostrado que el sistema de enseñanza cumple una función de conservación social. Sostiene este autor que el Sistema Educativo en todos sus niveles tiene por función el mantenimiento del orden social a través de la *"violencia simbólica"* afirmando que toda acción pedagógica es *"objetivamente una violencia simbólica en tanto imposición por un poder arbitrario, de un arbitrario cultural";* imposición de la cultura dominante a toda la sociedad a través del Sistema de Educación.

Para Baudelot y Establet, citados por Estefanell (1983) *"las diferentes direcciones hacia las cuales la escuela orienta los alumnos, responden no a los talentos, capacidades sino a la proporción de obreros, cuadros, dirigentes que la sociedad establecida necesita para su funcionamiento y reproducción".* Parece claro el rol que juega la educación como medio fundamental para trasmitir la cultura de una generación a otra, así como para reproducir y consolidar las relaciones sociales.

Es pertinente observar la importancia que se le ha dado a la educación como medio a través del cual instituir en nuevos valores cuando surge una nueva organización de la sociedad. Un ejemplo actual de ello es el Movimiento de Trabajadores Sin tierra (MST) del Brasil cuya creciente organización social, productiva, económica y cultural se basa en la educación popular como herramienta para la transformación social. Claro que para ello el movimiento

tuvo que plantearse la metafórica y osada tarea de “ocupar la escuela”. En otro contexto la revolución rusa generó reconocidos educadores que se empeñaron en transformar la escuela reconociéndola como un instrumento de dominación de clase en manos de la burguesía. Por ello mismo Lenin hizo expresa la necesidad de transformar la escuela en *“instrumento de destrucción de esa dominación”*; también dirá Makarenko (ITERRA, 2005): *“cada persona que eduquemos debe ser útil a la causa de la clase (trabajadora)”*

Cien años antes, la expresión del propio Artigas en plena revolución de Pueblo Oriental, citado por Estefanell (1983), no deja lugar a dudas del rol que juega la educación cuando se trata de cambiar las bases de la sociedad: *“al maestro de escuela Miguel Pagola no solamente lo juzgo acreedor de la escuela pública sino que se le debe prohibir que mantenga escuela privada. Los jóvenes deben recibir un influjo favorable en su educación para que sean virtuosos y útiles al país. No podrán recibir esta bella disposición de un maestro enemigo de nuestro sistema, y esta desgracia, origen de males pasados, no debemos perpetuarla a los venideros, cuando trabajamos por levantar el alto edificio de su libertad. Tenga la dignidad de llamar a dicho Miguel Pagola reconviniéndole sobre su comportamiento, intimarle la absoluta privación de la enseñanza de niños y amenazarle con castigo más severo si no refrena su mordacidad contra el sistema. El americano delincuente debe ser tanto o más reprensible cuanto es de execrable su delito”.*

Por tal razón el Colectivo Político y Pedagógico del Instituto de Educación Josué de Castro (IEJC) relacionado directamente con el MST afirma que todo instituto de educación, escuela o proyecto educativo, responde a un determinado proyecto de sociedad, y la educación entonces, estará orientada por los principios filosóficos y pedagógicos correspondientes (ITERRA, 2008).

Hasta aquí se han citado autores que privilegian la función de socialización de la educación, es decir como *“una institución social, cuya permanencia y contenido están determinados por al estructura social y cuyos fines de socialización y de formación de profesiones específicas se definen en relación a esa estructura”* (Estefanell, 1983).

Vasconi, citado por Estefanell (1983), señala que *“la educación se procesa en contextos históricos específicos que le otorgan su significado y funciones también específicas”*. Será necesario avanzar en una definición acerca de la significación de la educación en una formación concreta, en el marco de la actual sociedad capitalista.

2.3.1.3 El rol de los Sistemas de Educación en los Estados nacionales

Sostiene Althusser, citado por Estafanell (1983), que en la sociedad capitalista el Sistema de Educación es un aparato ideológico del Estado que tiene como fin la reproducción de las clases sociales de producción, es decir de las relaciones capitalistas de explotación. Desde esta visión, la educación forma parte de esa instancia ideológica específica y trasmite los valores, nociones, creencias y todo el conjunto de representaciones que perpetúan el mantenimiento de la estructura social, y que en una sociedad dividida en clases sociales, contribuye a la transmisión de la ideología dominante, y ésta a mantener ese predominio de esa clase.

Así, indica Ubilla (2006) que la educación es convertida por las clases dominantes en un aparato de reorganización social cuyo rol primordial es la homogenización de las naciones desde el punto de vista de la "cultura universal" que es la versión de los sectores y países dominantes de la cultura. Por esta razón, la función de la educación impartida por el Estado debe analizarse a la luz del proceso histórico de una América subordinada por más de cinco siglos al orden occidental (ver apartado 3.1).

También explica Camors (2005) que la educación regulada a través de los Sistemas de Educación en todos sus niveles ha adoptado el modelo escolar como formato único y universal no logrando escapar entonces de los "naturales" encasillamientos de la escolarización. Formato que trae implícito un modelo pedagógico que garantiza los fines de civilidad encomendados a través de relaciones pedagógicas verticalistas y alienadoras de la realidad, donde la maestra(o), profesor(a) o docente, es conocimiento y autoridad.

Más adelante se abordarán específicamente algunos elementos de la obra de Freire (2006), quien consideraba que la educación es política. Se trata de un autor de suma importancia para este trabajo, que dio concepto y estatuto a la Educación Popular. A la vez de ser un frontal crítico de la educación tradicional o "bancaria" y de criticar el conocido término de "extensión" (por ejemplo), propuso un método de educación liberadora, y para aquél, el término "comunicación", que lejos de una cuestión semántica tiene implícita una propuesta política de fondo.

2.3.1.4 Principales modelos pedagógicos

Etimológicamente la palabra pedagogía deriva del griego: *paidos* que significa niño, y *agein* que significa guiar, conducir. En la antigüedad se llamaba pedagogo al esclavo que cuidaba de los niños y los conducía hacia el maestro

encargado de su enseñanza. Sin embargo en la actualidad la pedagogía ha sido definida como el arte de enseñar (Beillerot 1996, Escobar et al. 2005).

Escobar et al. (2005) señalan que el tiempo modificó el sentido primitivo de esta palabra al punto que actualmente *"pedagogía ya no designa el acto de conducción, sino, en forma mucho más amplia, el estudio y la regulación del proceso de la educación; no es más la actividad misma o el oficio correspondiente, sino el afán por captar su esencia y su dirección".* En este sentido Ferry (citado por Gatti, s.f.) sostiene que la Pedagogía es *"una reflexión teórico-práctica que trata de responder a problemas prácticos (…) lo más cerca de la complejidad real".*

Beillerot (1996) explica que la finalidad de la pedagogía es *"hacer que la práctica educativa sea más coherente al objetivo planteado".* En el marco del diseño de un Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina, definir de forma conciente un "modelo" pedagógico a la luz de los objetivos trazados, será una de las tareas fundamentales.

Tomando como base a Freire (2006), Castro (2007), es posible identificar dos grandes paradigmas para el abordaje de la educación. En afán de síntesis, estos figuran en el cuadro No.1 (obsérvese la denominación que los autores han utilizado para nombrar a cada uno de estos).

Cuadro No.1. Dos grandes paradigmas de la educación

Autor(es)	Paradigma dominante	Paradigma "nuevo"
Freire (2006)	Educación "bancaria"	Educación crítica o problematizadora
Castro (2007)	Pedagogía tradicional (del "banco fijo")	Nueva Pedagogía (de la "mesa colectiva")

El modelo pedagógico dominante se basa en la idea de que educar es trasmitir cultura (ver apartado 2.3.1.1) y centra la educación en la enseñanza. Freire (2006) llama a esta práctica de la educación como "bancaria" y Castro (2007) la reconoce como pedagogía *"tradicional"* o *"pedagogía del banco fijo".*

Esta concepción tiene en Herbart un pionero y es resumida por Castro (2007) de la siguiente manera: *"el maestro es todo; poseedor del maravilloso secreto de lo que pasa por el alma del educando, irá orientando, dosificando, imponiendo, las representaciones que crea convenientes, establecidas según un plan "científico". Al niño, "sentado y en silencio" no le restará otra cosa que escuchar".*

En el mismo sentido explica Freire (2006), que en la educación *"bancaria"* el educador aparece como el agente incuestionable, con la tarea de "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración. Una relación educador-educando de tipo de opresor-oprimido y que Freire (2006) revela *"de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerme…".* De esta forma, la palabra se vacía, pierde su poder para transformarse en *"verbalismo alienado y alienante"*. Una concepción de la educación que cosifica al educando y que lejos de servir a la liberación, reproduce las relaciones sociales de poder. Freire (2006) encuentra en este tipo de educación manifestaciones propias de la ideología de la opresión.

Este modelo pedagógico caracteriza en general a la Educación Primaria, Secundaria y Terciaria (incluyendo las Universidades de la República y Universidad del Trabajo) de Uruguay, así como en otras instituciones dedicadas a la Educación No Formal (Freire 2006, Castro 2007).

Por otro lado se identifica como paradigma relativamente "nuevo" de la educación a la *"Nueva Pedagogía"* o pedagogía de la *"mesa colectiva"*, de acuerdo a la denominación que utiliza Castro (2007).

Pasar del banco "fijo" a la "mesa colectiva" implica una concepción ideológica radicalmente distinta a la pedagogía "tradicional". La "mesa colectiva" es expresión una relación educador-educando de tipo horizontal; de la apertura a un espacio de diálogo como condición para la generación del conocimiento; trae también implícito el concepto de "taller" donde el conocimiento es una construcción colectiva participativa.

Es posible homologar este enfoque de la educación con la práctica "crítica" o "problematizadora" planteada por Freire (2006), abocada a la generación de un proceso de concientización como una de las condiciones básicas de liberación.

La práctica "crítica" o "problematizadora" de la educación debe desechar los instrumentos de "domesticación" como el antidiálogo, la esloganización, la verticalidad, los comunicados, sustituyéndolos por nuevas formas de

relacionamiento pedagógico centradas en el diálogo y en un relacionamiento horizontal educador-educando (Freire, 2006).

2.3.1.5 Freire y la Educación Popular

El estudio de la obra de Freire ha sido de importancia vital para el desarrollo de este trabajo. Muchos planteos de este destacado autor en campos de la Pedagogía, la Sociología y la Filosofía, entre diversas áreas del conocimiento, son de reconocida y suma importancia, aportando sustento teórico-práctico a la corriente educacional de la llamada Educación Popular, de la que además es considerado padre.

La tesis central de Freire plantea la idea de libertad y liberación como fin de la educación. Su concepción filosófica evoca una humanidad liberada, basada en el respeto por la vida y los valores que se tejen en torno a ella, y la esperanza fundada en la lucha contra la opresión. Su pensamiento liberador habla de educar para la libertad y no para la opresión (Iglesias, 1997).

Expresa Gatotti, citado por Iglesias (1997), que para Freire la educación "*es liberación, es transformación radical de la sociedad, para mejorarla, para hacerla más humana, para permitir que los hombres y las mujeres sean reconocidos como sujetos de la historia y no como objetos".* Educación que siendo constituida con el objetivo de liberar, debe ser fundada en una visión utópica.

Excede el alcance de este trabajo la tarea de analizar la obra de Freire, o incluso sintetizar los principales elementos de su tesis principal, perfeccionada a largo de toda su vida y praxis. No obstante aquí, de forma resumida se presentan algunos de sus planteos acerca de la organización de la sociedad y algunas de sus ideas en campos de la educación dentro de la misma (en el Anexo 2 se desarrollan estos 5 puntos):

1. Los hombres y las mujeres como sujetos históricos, creadores de la vida y el mundo.

2. La sociedad actual está dividida en oprimidos y opresores.

3. La educación es un acto político; un acto de conocimiento; un acto creador.

4. En su filosofía educacional, diálogo, concientización y praxis son elementos indisociables de su teoría y su práctica pedagógica.

5. Colaboración, Unión, Organización y Síntesis Cultural son componentes centrales del proceso de liberación de los oprimidos.

2.3.1.6 Pedagogías socialistas: aportes de Pistrak y Makarenko

Contexto en que nacen

Como se ha sostenido en este trabajo, la educación juega un rol clave en la construcción de nuevas formas de organización de la sociedad. En este sentido se han citado fragmentos de Artigas y Lenin que dan cuenta de ello.

En un esfuerzo de síntesis, aquí se exponen los principales planteos de Makarenko y Pistrak, dos pedagogos socialistas de reconocimiento a nivel mundial. Siendo contemporáneos, ambos participaron de la Revolución Rusa de 1917 y fueron parte de un conjunto más amplio de pedagogos vinculados a la construcción del proyecto socialista, entre los que se encontraba Nadezha Krupskaya, compañera de Lenin.

Los aportes de Makarenko y Pistrak surgen de sus propias experiencias prácticas, estudios y reflexiones como educadores del pueblo ruso en espacios educativos bien diferentes como la Colonia Gorki y la Escuela Pepechinsky, respectivamente.

Según Caldart (Pistrak, 2002) las pedagogías “socialistas” deben ser analizadas considerando el contexto particular en que surgieron y ser leídas como el registro de un proceso de construcción de una pedagogía social. Por ello, para poder realizar una interlocución pedagógica de la obra de ambos autores adecuada al tiempo de hoy, es preciso comprender su lenguaje y sus pensamientos en un momento posrevolucionario en que los esfuerzos se concentraban en consolidar la revolución a través de dos tareas prioritarias: a) la reconstrucción de las organizaciones sociales y del Estado, y b) la lucha permanente contra la reacción capitalista mundial y las fuerzas reaccionarias que existían dentro del propio bloque de países que componían la Unión Soviética.

En los inicios de la revolución socialista todo estaba siendo reconstruido y como se dijo, para líderes como Lenin, estaba claro que la escolarización del pueblo era la base de las transformaciones culturales necesarias al proceso de construcción colectiva de la nueva sociedad. Tanto Makarenko como Pistrak (aún conduciendo experiencias educativas diferentes) creían que la educación debía servir a la causa de la clase trabajadora y la escuela era un espacio

donde formar sujetos capaces de participar activamente del proceso de construcción de la nueva sociedad.

Refiriéndose a la obra de Pistrak, Caldart (Pistrak, 2002) explica que *"su actualidad está en el diálogo que se puede entablar en torno a las cuestiones que movieron su práctica y su pensamiento pedagógico, que continúan siendo grandes desafíos (…) ¿cómo vincular el plano de la vida con un proceso de transformación social donde el estudio, el trabajo, las actividades culturales y políticas formen parte de un programa de formación del pueblo para que se asuma como sujeto de construcción de la nueva sociedad?".* Considerando las particularidades en que fue compuesta, corresponde extender esta reflexión a la obra de Makarenko.

Hechas las aclaraciones correspondientes, se verá que algunos de los principales postulados de ambos autores son de gran utilidad para reflexionar acerca del rol que cumple la educación en los estados nacionales, pudiendo aportar elementos de gran valor a la propuesta contenida en este trabajo.

La Escuela del trabajo: el aporte de Pistrak

Las reflexiones pedagógicas de Pistrak (2002) fueron elaboradas en base a su práctica como profesor y militante socialista teniendo significativa influencia en la República Soviética sobre todo en la década del 20; a partir del período de conducción estalinista su obra dejó de ser divulgada.

Su obra acerca de los "*Fundamentos de la Escuela del Trabajo"* representa una sistematización de su experiencia pedagógica en la conducción de la Escuela Pepechinsky y del contacto con otras escuelas primarias, en su búsqueda de llevar a este espacio educativo los principios y valores del proceso revolucionario inicial en la Unión Soviética.

Caldart (Pistrak, 2002) afirma que la mayoría de los pedagogos soviéticos contemporáneos de Pistrak estaban preocupados en alterar los programas de estudio de las escuelas para tornarlas un espacio de difusión de las ideas socialistas. Sin embargo el aporte esencial de Pistrak fue comprender que para transformar la escuela colocándola al servicio de la transformación social, no alcanzaba con alterar los contenidos enseñados en ella. Era preciso cambiar radicalmente su forma, sus prácticas, su forma de organización y funcionamiento.

Para Pistrak (2002) lo fundamental era la formación de sujetos del proceso revolucionario, pero no para el futuro, sino en el presente mismo: los

jóvenes tenían para este autor, un destacado lugar en la construcción de la nueva sociedad. Por eso necesitaban ser educados con mucha firmeza ideológica y política en los principios y valores de la revolución, pero a la vez con mucha autonomía y creatividad para ayudar a cambiar las prácticas y las organizaciones sociales.

Según Caldart (Pistrak, 2002) los tres aspectos centrales de la obra de Pistrak son: a) sus reflexiones sobre la relación entre la escuela y el trabajo; b) la propuesta de auto-organización de los estudiantes; c) y la organización de la enseñanza a través de un sistema de complejos temáticos (este último tema llama la atención sobre todo por la relación que guarda con la propuesta de Freire, acerca de los "temas generadores").

En el Anexo 3 se presentan los principales fundamentos de "la Escuela del Trabajo" de Pistrak (2002). Aquí, a modo de síntesis, se enumeran los elementos centrales de su obra de acuerdo al análisis pedagógico de Caldart (Pistrak, 2002):

1. La importancia de pensar y construir una escuela que sea educadora del pueblo.

2. La educación es un concepto y un proceso más profundo que la enseñanza.

3. La vida escolar debe estar centrada en la actividad productiva.

4. La escuela precisa vincularse al movimiento social y al mundo del trabajo.

5. La auto-organización de los educandos como base del proceso pedagógico de la escuela

6. Pensar una forma de realizar una enseñanza coherente con el método dialéctico de interpretación de la realidad.

7. Sin teoría pedagógica no hay práctica pedagógica revolucionaria.

Las reflexiones de Pistrak (2002) continúan planteando el desafío de cómo vincular la vida escolar (y no apenas su discurso) con un proceso de verdadera transformación social, haciendo de ella un lugar de educación del pueblo para que se asuma como sujeto de construcción de una nueva sociedad.

Apuntes sobre la pedagogía de Makarenko

Makarenko, citado por ITERRA (2004) fue uno de los más importantes pedagogos de la Unión Soviética, de perdurable reconocimiento a nivel mundial. Su formación en magisterio, y el conocimiento de las diversas teorías pedagógicas existentes en su época, no tuvieron aplicación cuando en la Colonia Gorki se dedicó a educar a niños delincuentes y huérfanos, con problemas graves de disciplina.

El contexto particular en el que Makarenko se desenvolvió como educador (tipo de población con la que trabajaba con una gran escasez de medios materiales) hacía imposible aplicar las teorías de Rousseau y de los pedagogos de la Escuela Nueva. Su praxis lo llevó a fundar una acción pedagógica basada en el trabajo colectivo y la práctica. Sus teorías no sólo han permanecido en la educación sino que también son aplicadas en el trabajo social. Un ejemplo concreto de ello, es la organización y Método Pedagógico del Instituto de Educación Josué de Castro (IEJC), en Brasil (ver Anexo 8.1).

Makarenko sostenía que el(la) niño(a) no es ni bueno(a) ni malo(a) por naturaleza, sino que es la educación la que decide este aspecto. Así, trabajando en la Colonia Gorki basó su pedagogía en dos puntos principales que serán abordados a continuación: a) la creación de la conciencia de colectividad por sobre la individualidad, y b) el trabajo productivo.

a) Creación de la conciencia de colectividad

Makarenko, citado por ITERRA (2008) concibe la colectividad como *"un grupo de trabajadores libres, unidos por objetivos comunes y acciones comunes, organizado y dotado de órganos de dirección, de disciplina y de responsabilidad. La colectividad es un organismo social en una sociedad humana saludable"*

Así, la escuela era definida como una colectividad con objetivos definidos y una actividad conjunta orientada al cumplimiento de esos objetivos, con responsabilidad mutua (ITERRA, 2008).

Para crear la conciencia de colectivo tuvo la idea de dividir a los niños en pequeños grupos estables de 4 o 5 niños entre los cuales había un responsable; esto permitía que se creara un grupo consolidado que favorecía la reeducación de los niños. Pero la experiencia demostró que esta conciencia de grupo se remitía sólo a este pequeño grupo estable. Por esta razón creó grupos inestables de trabajo formados por un integrante de cada grupo, dedicados a

tareas extraordinarias de la colonia (como siembras, cosechas, etc.). De esta forma, en la escuela de Makarenko, citado por ITERRA (2008) diferentes colectivos se inter-relacionan horizontalmente, algo que llamó "corte transversal de la colectividad".

Dice Carriles, citado por ITERRA (2008), que Makarenko *"organizó la vida de la colonia mediante un sistema de interacción colectiva de las responsabilidades de forma que los propios educandos se sintieran parte fundamental de un todo".* La organización incluía la delegación de responsabilidades que variaban en el tiempo, buscando que los niños aprendieran a organizar la actividad y dar órdenes, como a obedecer las mismas.

Las múltiples actividades llevadas a cabo en la Colonia Gorki pretendían hacer que la comunidad se impusiera sobre la individualidad; en este ambiente eran fundamentales actividades tales como el teatro, los coros, las bandas de música, etc. Además los niños eran educados en un ambiente de estricta disciplina (podría decirse "militar") para acabar así con cualquier resquicio de individualidad en ellos.

Makarenko considera que para crear esta sensación de grupo cohesionado es necesario que los niños cumplan unas órdenes y sigan una disciplina. Esta autoridad se debía de ir perdiendo poco a poco, a medida que los niños se reeducaban, hasta que llegaban a formar parte de la asamblea.

b) El trabajo productivo

Makarenko fue seguidor de las teorías socialistas por lo que incluyó en su pedagogía el aprendizaje a través del trabajo. Los niños eran instruidos de una manera integral: formación intelectual, física, artística, sexual, política o moral y manual.

Makarenko pretendía que los niños se formaran a través de una educación polivalente y su propuesta desarrolló una educación integral con trabajo productivo. En una sociedad sin jerarquías debía valorarse de igual forma el trabajo manual y el trabajo intelectual, sin hacer distinciones de salario o prestigio social.

El trabajo productivo lograba varios objetivos en la Colonia Gorki: por un lado creaba una conciencia de grupo (colectivo) que reeducaba a los niños, y por otro, enseñaba a los nuevos comunistas, que como se dijo, no existe diferencia entre el trabajo manual y trabajo intelectual.

Además al trabajo productivo logró que la Colonia Gorki pudiera autoabastecerse llegando incluso generar superávit que ingresaban al estado comunista. Makarenko, citado por ITERRA (2008) consideraba que la búsqueda de *"autogestión financiera"* era un *"pedagogo formidable"* de la colectividad.

2.3.2 Formación

2.3.2.1 Concepto de Formación

Marqués et al. (s.f.) definen la formación como una figura de la educación *"que aborda la construcción de los elementos que generan los soportes, las tramas que sostienen el desarrollo y el crecimiento que tienen que ver con las formas de sentir, de pensar, la conformación de los valores".*

En este mismo sentido, Beillerot (1996) expresa que además de constituir un aprendizaje de saber-hacer ("savoir faire") y una adquisición de técnicas, la formación comprende la adquisición de juicio y de marcos de pensamiento.

Concordante con lo ya dicho y complementando esta mirada conceptual, Ferry (1995) explicita que la formación tiene que ver con la forma, y manifiesta que *"formarse es adquirir una cierta forma para actuar, para reflexionar, y para perfeccionar esta forma".* Este autor destaca la importancia de la formación *"como dinámica de un desarrollo personal"* en un proceso que potencialmente dura toda la vida. Formación que sólo puede darse cuando existe un espacio y un tiempo en el que el sujeto pueda trabajar sobre si mismo: *"es falso pensar en formarse haciendo (…) la experiencia de un trabajo no puede ser formadora para aquél que la lleva a cabo, salvo si se encuentra los medios de volver, de rever lo que se ha hecho, de hacer un balance reflexivo".*

Para Gatti (2002) la formación debe propiciar el tránsito del sujeto-sujetado por los discursos instituidos, al sujeto crítico que construye su propio discurso; es decir que debe promover un *"proceso de des-sujetación"*. En este sentido Larrosa, citado por Gatti (2002) expresa que la formación es *"un viaje de des-aprendizaje al final del cual el mundo aparece abierto a una nueva lectura".*

Por lo tanto es posible volver sobre la visión de Marqués et al. (s.f.) cuando plantean que hay que comprender a la formación *"como ese ámbito de creación que involucra y transforma profundamente a los sujetos implicados en la misma".*

2.3.3 Capacitación

2.3.3.1 El concepto. Breve discusión acerca de su práctica.

En Huberman (1992) se encuentra una definición general (y en cierta forma idealista) de la Capacitación, quien la concibe como:

> "*un proceso conciente, deliberado, participativo y permanente, implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de: a) mejorar desempeños y resultados; b) estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales; y c) reforzar el espíritu de compromiso de cada persona para con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelva".*

Se entiende que la capacitación en un marco de educación permanente, contribuye a la formación de los adultos, orientándose hacia la revisión, renovación, profundización de conocimientos, actitudes y habilidades adquiridas (Huberman, 1992).

Para Marqués et al. (s.f.) la capacitación genera aprendizajes en los que el sujeto adquiriere conocimientos específicos para actividades y tareas concretas inscriptas en la búsqueda del fortalecimiento y consolidación de los proyectos planteados. Así, la capacitación contribuye a la incorporación de conocimientos que apuntan a lograr el mayor grado de operatividad para el logro de los objetivos que planteados.

Es indudable el rol que se le asigna a la capacitación como generadora de las herramientas a aprehender para el desenvolvimiento del ser humano en el desarrollo de sus proyectos; en ese sentido es posible decir que la capacitación contribuye a la formación. Sin embargo la capacitación, ha sido utilizada como herramienta de adiestramiento meramente operativo, con el objetivo (patronal) de mejorar desempeños y resultados, que en la inmensa mayoría de los casos no redundan en una mejora de las condiciones de laborales de la persona que se capacita, y en el desarrollo integral de la misma[5].

[5] Estévez, N. 2008. Com. personal

También hay que reconocer que la capacitación ya sea en diferentes oficios, administración y hasta gestión cooperativa por ejemplo, se presta como espacio educativo para el reencuentro del adulto con la figura del "maestro": ese sabio portador del conocimiento y de las técnicas que lo "pondrán a tiro" en su actualización profesional ante el ideal mejorar sus condiciones de empleo o empleabilidad.

Innumerables programas de capacitación (impulsados desde la órbita pública y privada) plantean modelos pedagógicos "bancarios" que presentando información segmentada y limitada a una determinada parte de la realidad, sin exponer los elementos teóricos necesarios que armonicen la aplicación de las técnicas, y propiciando la fragmentación del conocimiento, lejos están de promover la aspiración contenida en las definiciones aquí planteadas. Más bien en estos casos la capacitación ha sido por excelencia un instrumento de alienación del capacitando.

Por eso entiende el autor de este trabajo, que es de tremenda importancia que el sujeto que se capacita, lo haga en forma conciente (característica que destaca la citada definición de Huberman), en el sentido de que pueda reconocer a qué proyecto está contribuyendo con su aprendizaje, su actualización, la innovación e incorporación de nuevas habilidades. Este estado de conciencia implica también el reconocer(se) en relación a ese proyecto, su funciones, roles y tareas dentro de este, el marco legal que lo ampara, sus opciones.

Finalmente, a modo de advertencia, se agrega un aspecto que a los fines de este trabajo es importante aclarar. Manifiesta Huberman (1992) que la capacitación cobra sentido *"siempre y cuando no se esperen resultados inmediatos, cuando no se crea que bajo el disfraz de un nuevo lenguaje ya se han abandonado situaciones rígidas y esterotipadas, incorporadas y repetidas durante largo tiempo".*

3. DIAGNÓSTICO Y JUSTIFICACIÓN

En este capítulo se abordan algunos elementos centrales que justifican el desarrollo de la propuesta contenida en este trabajo.

Es necesario reconocer a Uruguay como un país subdesarrollado, perteneciente al llamado tercer mundo; país con serios problemas estructurales e inadmisibles niveles de pobreza, preocupantes si se considera que posee escasa población en relación a su superficie y a la gran riqueza en la cantidad y calidad de Recursos Naturales.

Uruguay es un país no ha escapado a los procesos históricos de una América Latina sometida por la hegemonía norte-sur; más bien es ejemplar producto de ellos. En este sentido es orientador el pensamiento de Rebellato (2000): *"la reflexión ética de nosotros latinoamericanos, hoy se encuentra desafiada por esta expansión del pensamiento y de la economía neoliberal, la consolidación de un mundo donde la hegemonía de los países centrales continúa y se refuerza, como también por la colonización cultural expresada en el pensamiento eurocéntrico. No podemos, pues, pensar éticamente fuera del conflicto norte-sur".* Toda propuesta de superación a los problemas planteados, exigirá también esta consideración ética.

También la argumentación de este trabajo se apoya en el reconocimiento de que los Procesos Asociativos Rurales basados en los principios de solidaridad, igualdad y justicia, y comprometidos con la construcción activa de sociedad igualitaria, más que posibles alternativas, son caminos reales e inteligentes para el desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina en el marco de las dificultades que impone la estructura agraria de Uruguay y el sistema económico capitalista actual.

También la propuesta presente se funda ante la importancia que tiene la educación en la construcción, desarrollo y crecimiento de proyectos asociativos, y la clara ausencia de espacios actuales en los que posibilitar procesos liberadores de formación en estos temas en el marco de una América Latina profundamente oprimida.

Finalmente forma parte de la argumentación, la existencia en Uruguay de la Unidad Cooperaria No.1 como singular y único modelo actual de colonización agraria basada en la socialización de los medios de producción, el trabajo y la producción colectiva, así como la vida comunitaria y el asentamiento sobre un territorio común.

3.1 EL PROCESO HISTÓRICO DE LA DOMINACIÓN EN AMÉRICA

Construir las líneas generales de un Centro de Formación popular sin atender a un análisis histórico de la realidad, conduce a un error irremediable. Proyectar exige tener una visión histórica (no mítica) y una clara posición ante la misma (un estado de situación conciente).

Esta tierra que hoy pisamos pertenece por naturaleza a un continente que tiene, referente a la vida humana, una milenaria historia. A pesar de ello poco se sabe acerca de las grandes civilizaciones que la habitaron. La historia que sí se ha difundido ampliamente tiene como "año cero" el 1492 (en que Colón incorpora las islas del Caribe al dominio de Isabel de Castilla). Son los efectos de la brutal invasión cultural de la que fueron objeto las antiguas civilizaciones y diversas organizaciones humanas existentes en la llamada "América" y de la perpetuación en el poder de las oligarquías nacionales, herederas del antiguo régimen colonial.

La historia de América ha sido escrita y trasmitida desde una óptica europea y europeizante: una versión compuesta desde la visión de los vencedores, desde el lugar del opresor. La educación impartida desde las instituciones del Estado, ha sido un espacio fundamental para la introyección de la idea de que las culturas de los pueblos y civilizaciones de América son inferiores a las europeas; un espacio donde desdoblar la cultura e identidad de América y contribuir a la conformación de una identidad sometida. Así, como se ha visto en el capítulo 2, la educación ha funcionado como un instrumento de domesticación de las masas populares, colaborando significativamente con la conservación del orden social establecido, la igualdad impuesta, la creación de identidad y conciencia nacional, funcionales al *statu quo*.

Próximos a inaugurar la segunda década del siglo XXI, al decir de Chomsky, citado por Rebellato (2000): *"la conquista continúa"*. Hay que reconocer el valor y el arte de la resistencia de los pueblos latinoamericanos y la poderosa existencia de sueños de emancipación, mediatizados en algunos casos, por experiencias concretas. Aún así, no se puede negar que América continúa siendo salvajemente usurpada y subordinada por la hegemonía de los países "del norte". El sometimiento de los pueblos americanos ha sido constante y se ha renovado ante las diferentes circunstancias o coyunturas a lo largo de la historia.

A la luz de esta consideración y en esfuerzo de síntesis, el autor identifica tres grandes procesos de imposición del poder opresor que deben ser leídos como procesos de reajuste de los mecanismos de opresión. Los mismos han asegurado la perpetuación de las clases dominantes en el poder, y la dominación de los pueblos latinoamericanos.

El autor se refiere a: a) los procesos de conquista y colonización de América, b) el establecimiento de los Estados nacionales, y c) la instalación de los modelos neoliberales impuestos fundamentalmente por las dictaduras en todos los países de América Latina, para la reafirmación y la consolidación del conflicto norte-sur.

De acuerdo con Rebellato (2000) luego de los procesos dictatoriales se asiste a una visión generalizada que este autor cataloga como "fin de la historia", época neoliberal que conforma toda una identidad de la desesperanza. Con los gobiernos democráticos "de transición" continúa profundizándose la pobreza y la exclusión social en toda América Latina.

Sobre inicios del siglo XXI los triunfos electorales de los partidos de izquierda determinan su asunción en la administración de los gobiernos nacionales, aunque sin un claro cambio de rumbo político, económico y cultural, al menos para Uruguay.

Sin dudas, y a pesar de ciertas conquistas populares concretizadas en algunos cambios constitucionales, el capital financiero internacional refuerza su presencia a nivel de los estados nacionales determinando los grandes lineamientos políticos de los gobiernos nacionales, aspecto que concuerda con la tesis citada de Rebellato (2000) acerca de la dominación sobre los países del sur.

En el Anexo 4 estos fenómenos se desarrollan con mayor profundidad, así como el desenlace de los períodos de emancipación popular con propuestas de profunda transformación social.

A modo de síntesis, el cuadro No. 2 presenta los procesos históricos de reajuste del sometimiento latinoamericano al poder dominante norte-sur, base para una propuesta de formación agraria popular.

Cuadro 2. Síntesis de los procesos de reajuste del sometimiento latinoamericano al poder dominante norte-sur

Suceso histórico	Lo que posibilitó	Comentarios
A) Instauración de la conquista y desarrollo del sistema colonial	1. Se establece una relación de dominación opresor-oprimido; se establece el conflicto N-S 2. Estableció la noción de inferioridad y subdesarrollo (Freire) 3. Permitió iniciar el capitalismo imperialista a escala mundial (el saqueo imperial posibilita la acumulación originaria).	- La visión única, la violencia y el totalitarismo. - Europa es centro de desarrollo, América de atraso. - Se conforma la identidad sometida de los pueblos latinoamericanos.
B) Instauración de los Estados Nacionales	1. Perpetuación de las minorías dominantes en el poder, al servicio del imperialismo mundial. 2. Cristalización de una estructura productiva nacional en base a los intereses de las clases dominantes.	- Combate de las culturas locales. - Consolidación de la propiedad privada. - Ingreso al mercado mundial como países proveedores de materia prima e importadores de productos industrializados. - Creación de una conciencia nacional a través de los aparatos ideológicos del Estado, la coacción y la represión.

C) Instauración de los modelos neoliberales en toda América Latina, a través de las dictaduras de la década del ´70, ideadas y apoyadas desde los E.E.U.U.	1. Ingreso a un Nuevo Orden mundial. 2. Se consolida y agranda la brecha Norte-Sur.	- Se busca desarticular a América Latina y combatir el fantasma del socialismo. - El mercado se impone y visualiza como única posibilidad. - Castigo a los “sediciosos” e insurgentes; mediante la violencia de Estado se vuelve volver a instaurar el miedo; violación a los derechos humanos, persecución, desaparición y muerte. - Se impone una cultura neoliberal que se proclama vencedora y “definitiva: no hay salvación; se asiste a una pérdida de las esperanzas y las utopías. Es el “fin de la historia”.
*** Gobiernos democráticos “de transición”.**	1. Indulto generalizado a los represores. 2. Profundización del modelo neoliberal; privatización de las principales empresas del Estado en la mayor parte de los países de América.	- Es el definitivo “fin de la historia”. - Se conforma una identidad de la desesperanza. - Crece la pobreza y la exclusión social en toda América Latina.

*** Triunfos electorales de los partidos de izquierda y asunción de la administración de los gobiernos nacionales**	1. “Geopolítica del progresismo de izquierda”. 2. Existencia de diferentes estilos gobiernos de izquierda: Uruguay. No cambia el modelo económico neoliberal.	- En general las izquierdas latinoamericanas (con excepciones puntuales) se plantean mejorar el capitalismo de Estado. - Los países latinoamericanos refuerzan su rol como proveedores de alimentos y materias primas a nivel mundial y como importadores de tecnologías y bienes con valor agregado que no generan. Una avalancha de inversiones extranjeras presiona sobre la propiedad de los Recursos Naturales con pérdida de soberanía nacional de los países. - El sistema de producción agrario se basa en el agronegocio capitalista; como continuidad del modelo de la “revolución verde” se generaliza y expande el uso de cultivos transgénicos y de modelos de producción de alto impacto sobre el ambiente. - Hay un rebrote de pasiones y expresiones populares, que son canalizadas a través del voto a los partidos de izquierda; en muchos casos sucede que el triunfo de gobiernos de “izquierda” fragmenta y desarticula a los movimientos populares.

3.2 URUGUAY: UN PAÍS DE CONTRADICCIONES

Uruguay es un país productor de alimentos que posee abundancia y riqueza de recursos naturales capaces de sostener al menos hasta el doble de su población total actual.

Sin embargo presenta inconcebibles niveles de pobreza, marginación y exclusión social en relación a los recursos que posee, y a las divisas que genera. Puede afirmarse que su futuro es desolador si se considera que actualmente la mitad de sus niños nacen en la pobreza.

El escaso crecimiento poblacional y su población envejecida (problemas demográficos que en vez de superar, ha profundizado) junto a la continua emigración de ciudadanos, son también indicadores de que el Estado uruguayo no ha garantizado condiciones de vida dignas y el bienestar de toda su ciudadanía.

Resulta claro ver que en Uruguay no se han generado ni propiciado condiciones para la vida y la generación de un proyecto colectivo de sociedad más justa y productiva. Los datos de emigración en el país (fundamentalmente de jóvenes y de Población Económicamente Activa), también revelan la realidad de un país que no ofrece perspectivas de desarrollo y crecimiento para sus jóvenes.

Se verá también en este apartado que la adopción del modelo político y económico neoliberal instaurado definitivamente en Uruguay durante el proceso de dictadura cívico-militar, profundizó la situación de crisis económica y social intensificando hasta la actualidad la problemática estructural económica, productiva y social del país.

Concretamente en el sector agropecuario nacional el retiro del Estado llevó al desmantelamiento de los programas de Extensión Rural y de las políticas de apoyo diferenciadas para la agricultura familiar. Esta opción, junto a las nuevas reglas de libre mercado, determinó a grandes rasgos, una aguda diferenciación productiva generando la expulsión de miles de agricultores familiares, una creciente concentración de la tierra, un acelerado proceso de despoblamiento rural, y aumentos de la pobreza en los centros poblados.

Con seguridad la victoria electoral del partido Frente Amplio-Encuentro Progresista (fuerza político partidaria uruguaya de coalición de izquierdas) en las elecciones nacionales de 2004, se asiente sobre la crisis profunda que generó el modelo neoliberal, entre otras causas que escapan al alcance de este trabajo.

Se verá sin embargo, que el rumbo de política económica ha sido continuar el tradicional modelo neoliberal, aspecto que algunos sectores populares e intelectuales de izquierda han catalogado como desvío del programa planteado previo a la asunción del Gobierno (REDIU, 2008).

Sin desconocer diversos aspectos positivos de la gestión de Gobierno 2005-2010, una de las políticas insignes ha sido redoblar esfuerzos en la atracción de inversores extranjeros que en el sector agropecuario (caso del modelo forestal celulósico y el monocultivo de soja, entre otros) está provocando una acelerada concentración de los recursos naturales y su puesta en comprobado riesgo ambiental. Esto ha generado un clima adverso a la Agricultura Familiar y condiciones reales para la expulsión de agricultores familiares con los ya conocidos impactos sobre los niveles de exclusión y pobreza urbanos, y poniendo en riesgo la Seguridad Alimentaria y la Soberanía nacional.

3.2.1 Los Recursos Naturales y la producción agropecuaria

La República Oriental del Uruguay está ubicada en América, en los 30 y 35º de latitud sur, al oriente del Río Uruguay, entre Brasil y Argentina. Posee una superficie terrestre de 176.215 km2, 125.057 km2 de mar territorial y 15.240 km2 de aguas jurisdiccionales. Sobre el Río de la Plata abarca una extensión de 486 km y sobre el sobre el océano atlántico presenta 232 Km de costas (PNUMA et al., 2008).

Es un país cuya fuente de riqueza material y cultural reposa en torno a los Recursos Naturales que posee y al capital humano y social que lo caracteriza. Apoyado en esto, desde sus orígenes Uruguay se ha caracterizado por ser un país productor de alimentos (fundamentalmente proveedor de materias primas).

Uruguay presenta un clima con buenas condiciones de temperatura y un régimen adecuado de precipitaciones, que sumado a la calidad media de sus suelos posibilita desarrollar en él, los más diversos rubros de producción agraria. A pesar de estas ventajas comparativas, su sector agropecuario, por múltiples aspectos (algunos de los cuales escapan del alcance de este trabajo) no se ha desarrollado al nivel que habilita su potencial.

Se considera que gran parte de la superficie de Uruguay es arable. Sus suelos, que posibilitan una gran diversidad de actividades agrícolas, se caracterizan por su alta fertilidad relativa siendo sostén del 70% de la generación de divisas para el país. El agua dulce es también otro recurso

significativo fruto de una gran cantidad de cuencas hidrográficas, arroyos, ríos y lagunas, alimentadas por un promedio anual de lluvias de 1300 mm. Este país comparte con Argentina, Brasil y Paraguay el acuífero más grande de América y uno de los más grandes del mundo: el "Guaraní", además de poseer otros acuíferos menores pero representativos para sus zonas de influencia.

Es de importancia cardinal para este trabajo visualizar que los mencionados recursos (fundamentalmente la tierra y el agua) existen en verdadera abundancia para un país con una población de 3.244.003 habitantes (INE, 2004), cuyo 92% habita en las ciudades y centros poblados.

3.2.2 Estructura agraria: colonización y descolonización

Se centrará la atención en los siguientes aspectos: 1) la concentración de la propiedad de la tierra en su devenir histórico, 2) la "nueva colonización", 3) la despoblación rural, y 4) la importancia de la agricultura familiar, una forma de trabajo y producción amenazada.

3.2.2.1 Propiedad de la tierra

La regularidad y rigurosidad de los censos agropecuarios realizados en Uruguay desde fines del siglo XIX, y definitivamente desde 1908 (no sucedió lo mismo con los censos poblacionales) aportan datos para estudiar entre otros aspectos, la estructura de la propiedad de la tierra. Antes de considerarlos, recuérdese que la propiedad de la tierra es uno de los más grandes problemas que presentan los países latinoamericanos, engendrado a partir de la conquista y colonización de América, y de la posterior fundación de estados nación al servicio de las clases criollas dominantes. Uruguay no escapa a este problema y su estructura agraria, siendo expresión de la antigua apropiación de tierras por parte de las clases más poderosas, es una de las causas principales, según el autor de este trabajo, de las limitantes para su desarrollo humano.

Recuérdese que la firme política de alambramiento de los campos fundamentalmente entre 1870 y 1880, consolidó la propiedad privada instalando el desarrollo de una actividad agropecuaria con racionalidad capitalista, generando de forma masiva una gran exclusión social que dio origen a los llamados "pueblos de ratas". Desmantelando el sistema social de producción de las estancias cimarronas, consolidó además la instalación de una forma de producción apoyada en la mano de obra asalariada, en la que el *"peón",* paradójicamente será clave para la generación de mayores productividades y crecimientos económicos, pero a la vez (hasta la actualidad) el más olvidado ser de la tierra.

Entonces el uso y propiedad de la tierra en Uruguay es un problema central, generador de exclusión social, injusticia en la distribución de la renta agropecuaria, desarraigo y exilio rural, negación de las esperanzas y posibilidades reales de crecimiento y desarrollo de la población joven rural. Un problema del uso y tenencia de la tierra cuyo devenir deja entrever que no pudo (ni quiso) ser solucionado en 180 años de Estado uruguayo.

La realidad marca que el propio Instituto Nacional de Colonización (INC) creado en 1946 por la Ley No. 11.029 a los efectos de *"promover una racional subdivisión de la tierra y su adecuada explotación, procurando el aumento y mejora de la producción agropecuaria y la radicación y bienestar del trabajador rural",* tampoco ha dado solución a tal problema. Más bien ha funcionado como política de contención y amortiguación social en momentos de mayor demanda y reclamo de tierras por parte de los movimientos sociales. Más adelante se profundiza esta idea a la luz de algunas cifras indicadoras.

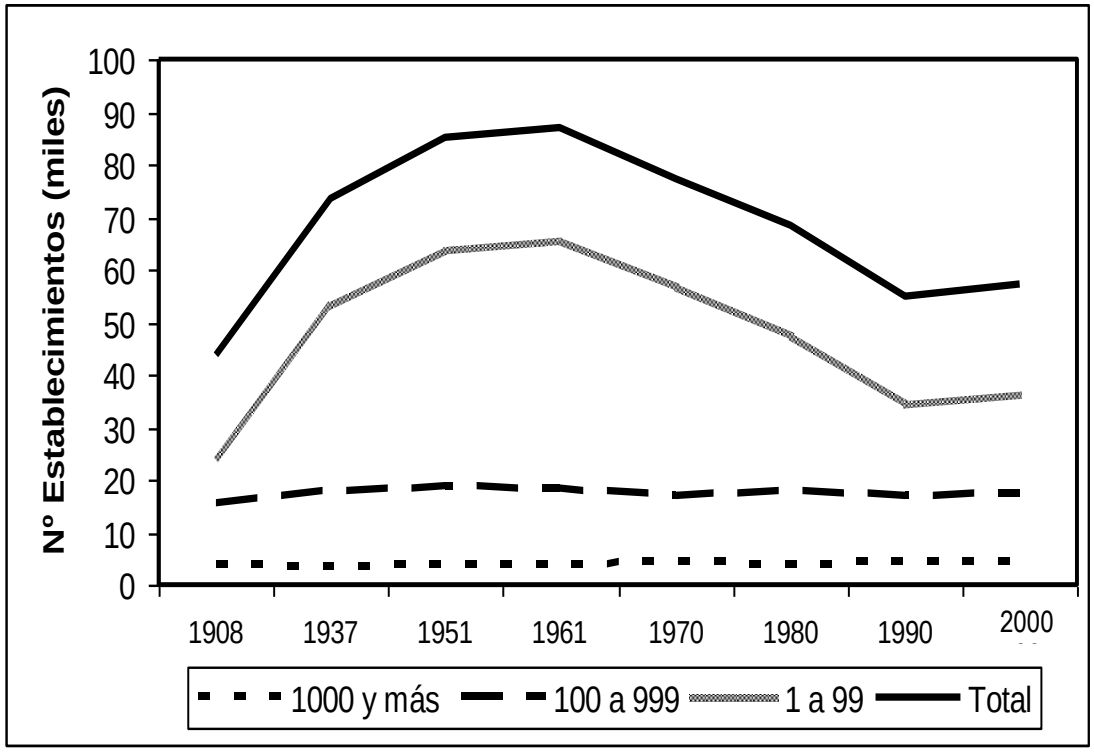
Lo qué dicen los censos

En la figura No.1 se puede apreciar la evolución del número de establecimientos agropecuarios entre los años 1908 al 2000, según los censos agropecuarios correspondientes.

Se puede observar que a principios del siglo XX los dos extremos fundiarios estaban claramente expresados. De los censos respectivos se deduce que en 1908 los predios mayores a 1000 hectáreas representaban solamente el 8.6% de las explotaciones agropecuarias, mientras que el 39% de las mismas estaban representadas por predios menores de 50 hectáreas.

En la figura también se observa que las explotaciones mayores a 1000 hectáreas se mantienen relativamente constantes durante casi un siglo, representando alrededor de 4.000 establecimientos. De forma similar se comportan los establecimientos de entre 100 y 999 hectáreas, aunque representando un número cercano a las 20.000 explotaciones agropecuarias.

Figura No.1. Evolución del Número de establecimientos agropecuarios.



Fuente: Blum et al. (2008), en base a censos agropecuarios (URUGUAY. MGAP. DIEA, desde el año 1908 al 2000).

La gran diferencia está marcada por los predios menores a 100 hectáreas representantes en su gran mayoría de la Agricultura Familiar, los que crecen en número, hasta fines de 1950 para luego decrecer sin pausa desde 1961 a 1990.

El incremento de establecimientos menores a 100 hectáreas en la primera mitad de siglo XX se corresponde con las épocas del "Estado benefactor" Batllista en cuyo marco se realizan sucesivas campañas de colonización agraria basadas fundamentalmente en la inmigración europea. El estudio de los respectivos censos indica que este aumento de establecimientos es debido al sucesivo fraccionamiento de los predios mayores de 2500 hectáreas (Finch, 1980).

Obsérvese en la figura No.2 que la desaparición de más de 30.000 explotaciones agropecuarias entre 1960 y 1990 se realizó en base a la desaparición de los predios menores a 100 hectáreas lo que anuncia una cruel

realidad: en este lapso de tiempo emigraron del campo 3 familias por día. Específicamente el censo de 1961 registra 65.034 explotaciones agropecuarias menores de 100 hectáreas, mientras que para el 2000, da cuenta de tan sólo 36.045.

La significativa reducción del número de establecimientos de menor tamaño concuerda con la instalación en toda Latinoamérica de un modelo económico neoliberal que establece fundamentalmente la liberalización de la economía, el libre mercado, el desmantelamiento del Estado y esencialmente el retiro de las políticas de protección que había tenido hasta entonces con los sectores más desprotegidos.

Evidentemente se trata del período más crítico por el que haya pasado la Agricultura Familiar del Uruguay en un país que no solamente desmanteló sus programas y políticas de apoyo para la agricultura familiar, sino que fundamentalmente impulsó políticas de apoyo, protección, de nuevos sectores o rubros de producción agropecuaria dirigidos a grandes capitales esencialmente de origen extranjero y trasnacional.

De acuerdo con Figari et al. (2008) el proceso político institucional que vivió Uruguay al adoptar el modelo neoliberal instalado definitivamente durante la Dictadura cívico-militar, profundizó la diferenciación productiva del sector agropecuario y el importante descenso en el número de los pequeños predios se realizó en base a la concentración de tierra por parte de los grandes establecimientos mayores a 1000 hectáreas.

Los censos agropecuarios revelan el carácter histórico de la concentración de la tierra, proceso que lejos subsanarse se ha intensificado si se considera que entre los años 1990 al 2000 se registró un incremento del orden de 117% en el número de predios que poseen más de 10.000 hectáreas. El Censo General Agropecuario revela que en el año 2000 solamente el 2% del total de las explotaciones agropecuarias ocupaban el 32% de la superficie agropecuaria total.

Con respecto al leve aumento en número de establecimientos agropecuarios que se registra entre 1990 y el 2000 (figura No.2) puede atribuirse en parte a un fraccionamiento de las pequeñas explotaciones para usos no productivos, fundamentalmente de productores familiares. Seguramente esté operando además, el cambio de criterio metodológico utilizado en el censo del 2000 que amplía el universo censal relevando datos de predios menores de 5 hectáreas (Marqués y Pastorini, 2008) .

3.2.2.2 La “nueva colonización”

El carácter crítico de los mencionados antecedentes para la agricultura familiar ha sembrado grandes interrogantes acerca de lo que ha sucedido con la misma entre el año 2000 y la actualidad.

La Comisión Nacional de Fomento Rural desde su Congreso “La función Social de la Tierra” del 2005 en Paysandú (a 60 años del Primer Congreso de 1945) viene denunciando básicamente dos procesos crecientes: la concentración y la extrangerización de la tierra, que en gran medida han sido ratificados por el último estudio publicado de la Dirección de Estadísticas Agropecuarias (URUGUAY. MGAP. DIEA, 2008).

Se suma a esta alerta el aumento exponencial de la superficie agrícola destinada a monocultivos característicos de la llamada agricultura industrial. Para estos últimos casos citados, el ejemplo más claro es la forestación para pasta de celulosa y el cultivo de soja transgénica. En el primer caso la superficie sembrada pasó de 45.000 hectáreas en 1990 hasta 740.000 hectáreas en 2005 (CNFR, 2008a); en el caso del cultivo de soja, el área de siembra creció también de forma exponencial, pasando de 9000 hectáreas a 366.000 hectáreas entre 1998 y 2007 (Blum et al., 2008).

El último estudio de DIEA titulado *“Tierras de uso agropecuario: ventas y arrendamientos”* que abarca el período 2000-2007, revela las tendencias denunciadas por múltiples organizaciones como la mencionada CNFR, la Unión Nacional de Trabajadores Rurales y Afines (UNATRA) y la Red de Economistas de Izquierda (REDIU), entre otras, acerca que la creciente concentración y extrangerización de la tierra.

Los datos concretos (URUGUAY. MGAP. DIEA, 2008) indican que en Uruguay durante el 2000 y el 2007 se enajenaron más de 5.000.000 de hectáreas, cantidad equivalente a casi un tercio de la superficie total agropecuaria. Más de la mitad del área vendida fue comprada por sociedades anónimas, es decir a personas de nacionalidad desconocida (casi 3.000.000 de hectáreas). La CNFR afirma en su noticiero cuatrimestral (2008): *“el área total vendida se equipara a la superficie agropecuaria de los departamentos del litoral oeste del país (Salto, Paysandú, Río Negro, Soriano y Colonia)”.*

En los siguientes puntos se resume la situación actual (URUGUAY. MGAP. DIEA, 2008):

- El precio promedio por hectárea de tierra, pasó de U$S 448 en 2000, a U$S 1432. En el primer semestre de 2008, el precio promedio de una hectárea alcanzó los U$S 1768 (ARU, 2008).

- Los uruguayos vendieron 1.700.000 de hectáreas más de las que compraron, y a su vez las personas de nacionalidad desconocida compraron 1.700.000 de hectáreas más de las que vendieron.

- Las Sociedades Anónimas concentraron sus compras (34% del total) en Paysandú, Río Negro y Soriano. Paysandú fue el departamento con más tierra vendida (530.000 hectáreas) lo que equivale al 39% de la superficie agropecuaria del departamento. En Río Negro cambiaron de dueño 416.000 hectáreas, superficie equivalente al 44% de su superficie.

- Entre los años 2000 y 2007 las operaciones de compraventa y los contratos de arrendamiento acumulan unos 9.500.000 de hectáreas, lo que implica el 57% de la tierra de uso agropecuario.

- Con respecto a los arrendamientos hay un aumento muy marcado en el número de contratos, superficie arrendada y precio en el 2007.

- El precio promedio de arrendamiento del 2007 duplica el del año 2000 y está un 58% por encima del promedio de todo el período.

- Más del 80% del área arrendada en 2007 tiene como destinos a la ganadería, agrícolas ganaderos o la agricultura de secano. Los precios más elevados fueron destinados a la agricultura de secano y el menor a la ganadería. A su vez los contratos entre uno y tres años acumulan el 60% de las tierras arrendadas en 2007.

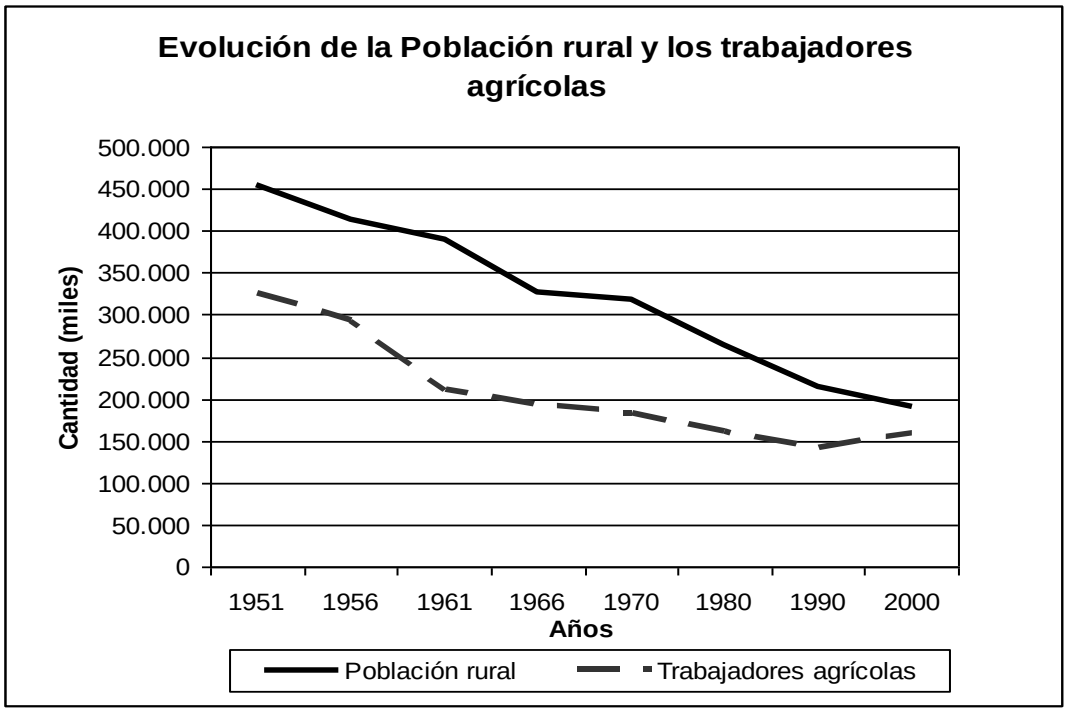
El análisis de las cifras que revelan la desaparición de miles de agricultores familiares, la creciente concentración de la tierra y la compra de extensas superficies de tierra por Sociedades Anónimas y grandes empresas que desarrollan el agronegocio, el aumento del precio de la tierra y de los arrendamientos, el éxodo rural y el despoblamiento de la campaña, así como la pérdida de servicios esenciales en detrimento del desarrollo rural, hacen pensar que actualmente la Agricultura Familiar está seriamente amenazada.

3.2.2.3 La despoblación del medio rural

La emigración rural es uno de los grandes problemas que enfrenta el medio rural y el país en general. Marqués y Pastorini (2008) explican que aunque desde los tiempos de la fundación de Uruguay la población rural ha sido escasa, a partir de 1950 se produce una significativa y permanente disminución de la población rural en relación a la población total del país.

La figura No.3 evidencia la continua disminución de la población rural y de los trabajadores agrícolas desde 1951 al 2000. Los censos señalan que desaparecieron del medio rural un promedio de casi 15 personas por día durante el período analizado: un total de 264.074 habitantes en medio siglo. De no haberse realizado cambios en la metodología del Censo 2000 que, como se explicó, ampliaron el universo censal al considerar predios a los cuales anteriormente no se les tomaban datos, seguramente los datos de despoblamiento de la campaña indicarían una situación de mayor gravedad aún.

Figura No.2. Evolución de la población rural y el número de trabajadores agrícolas.



Fuente: elaboración en base a censos agropecuarios publicados por URUGUAY. MGAP. DIEA (entre los años 1951 y 2000)

Con respecto a los trabajadores rurales se registra una tendencia similar a la disminución de la población rural, habiendo disminuido su cantidad en un 57% entre 1951 y 1990, con una caída más brusca entre 1951 y 1966 específicamente en el período 1956 y 1961 que representa una disminución del 28%.

El aumento del número de trabajadores rurales registrado entre 1990 y el 2000 también puede estar recogiendo en parte los efectos del cambio ya explicado en la metodología del censo. Martí, citado por Marqués y Pastorini (2008), indica que el aumento del número de trabajadores rurales en relación a la población rural se correlaciona con la disminución de las pequeñas explotaciones y el traslado de las familias al área urbana, manteniéndose cierto nivel de inserción laboral en el medio rural.

Evidentemente, como lo dice Maldini et al. (1987), la disminución de la población rural en Uruguay se explica a través de la emigración de los habitantes del medio rural hacia los centros urbanos. Debe visualizarse que el despoblamiento del medio rural está directamente relacionado a la continua desaparición de productores agropecuarios estudiada párrafos arriba y a los cambios en el ambiente rural.

Marqués y Pastorini (2008) señalan que la expulsión de los agricultores más pequeños se agudiza ante el problema de escala que estos presentan, cuando se necesita cada vez más superficie para ser rentable y permitir el sustento del núcleo familiar.

Cabrera[4] indica que en el fenómeno de despoblamiento de la campaña se conjugan elementos provenientes tanto de las teorías de la expulsión del medio rural, como de las teorías de atracción hacia los centros urbanos. Muchas veces la ciudad aparece como una posibilidad de mejora y progreso social cuando el medio rural no ofrece condiciones de vida y acceso a servicios que posibiliten mejoras en el nivel y la calidad de vida de sus pobladores, unido esto a la posibilidad de generar un ingreso digno para la familia rural.

Sin embargo el fenómeno de la emigración del campo a la ciudad ha contribuido a aumentar notoriamente los niveles de pobreza en los centros urbanos en la medida en que estos no han ofrecido los espacios sociales y económicos necesarios para incluir a los ciudadanos que arriban desde el campo.

El estudio de Maldini et al. (1987) realizado en asentamientos precarios de Montevideo en 1985 y avalado por el CIESU, revela para una muestra de 518 jefes de hogar, que el 43% de los pobladores que habitan en asentamientos montevideanos proviene del interior del país: un 30% del interior urbano y un 13% del interior rural. A su vez establece que el 48% de los encuestados había arribado a los mismos en el período abarcado entre 1970 y 1984, coincidente con la mayor desaparición explotaciones familiares del sector agropecuario.

Señala Cabrera[4] que el *"continuo vaciamiento del campo afecta más drásticamente al trabajador rural que se ve forzado a abandonar el campo a una tasa mayor que la de la población rural en su conjunto, tema que debería merecer un estudio más a fondo".*

Por otro lado Chiappe, citado por Figari et al. (2008), explica que el proceso de emigración hacia los centros urbanos fue selectivo en detrimento de las mujeres. Cabrera[4] complementa esta información citando un estudio de Cambiaso publicado en 1999, en el que se señala que son preferentemente los jóvenes y las mujeres quienes emigran del medio rural, éxodo que ha provocado notorios trastornos en la situación de la familia rural, en el orden de su constitución y estructura, ubicación social y perspectivas, hábitos, aptitudes para su reconversión y recolocación laboral.

Las discusiones y documentos generados en los sucesivos encuentros de jóvenes de la Comisión Nacional de Fomento Rural recogen "de primera mano" las dificultades que actualmente enfrentan los jóvenes para permanecer arraigados en el campo y para poder desarrollar proyectos sociales y productivos viables en su lugar de origen. De igual forma los intercambios realizados entre jóvenes de CNFR y de la Federación Agraria Argentina (FAA) relevan las mismas problemáticas (FAA, 2005).

Hay quienes afirman que habrá que esperar las cifras que surjan del Censo Agropecuario 2010 para afirmar que ha sucedido en los últimos años en materia de población rural y evolución del número de explotaciones familiares agropecuarias. Sin embargo los cambios registrados en la agropecuaria nacional (citados en este capítulo), llevan a pensar que la población del medio rural sigue reduciéndose y afectando principalmente a los predios de agricultura familiar.

3.2.2.4 La Agricultura Familiar: una forma de trabajo y producción amenazada

Este apartado se dedica a caracterizar parcialmente la Agricultura Familiar del Uruguay desde una óptica numérica, buscando descubrir algunos elementos que complementen la información acerca de su importancia en Uruguay. También se desarrolla brevemente una descripción de la coyuntura en la que se encuentra, situación que representa uno de los pilares de la justificación de este trabajo (en el capítulo 2 se ha desarrollado el tema de la Agricultura Familiar abarcando aspectos fundamentalmente aspectos conceptuales).

El porcentaje y la cantidad de explotaciones agropecuarias de carácter familiar existentes en Uruguay constituyen datos de relevancia para un trabajo que está abocado al diseño de un "Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar".

Estudios específicos en la temática desarrollados por Piñeiro (2004) en base a información del Censo General Agropecuario 2000, indican que el 83% de las explotaciones agropecuarias de Uruguay pertenecen a la agricultura familiar.

Existen 41.895 explotaciones familiares en un total de 50.625 explotaciones agropecuarias. Vale aclarar que por explotaciones familiares se definió aquellas en que la relación entre trabajadores familiares y trabajadores asalariados es mayor que 1. Por definición conceptual no se consideraron explotaciones que no generan ingresos por la venta de productos (dedicadas al autoconsumo), así como las que tienen la venta de servicios como rubro principal y otras categorías (Piñeiro, 2004).

Las cifras indican la importancia numérica de la Agricultura Familiar revelando que se trata de un sector productivo ampliamente mayoritario que además, como se vio en el apartado anterior, está directamente asociado a la población rural total residente en la campaña.

Los estudios de Piñeiro (2004) indican que el 91% de los productores pertenecientes a explotaciones menores a 500 hectáreas (predominantemente familiares) reside en el establecimiento, frente a solamente un 6% se ubican en el estrato mayor a 500 hectáreas (fundamentalmente productores empresariales).

Otro hecho que se asocia a la población rural es que las unidades productivas de la Agricultura Familiar emplean predominantemente mano de obra familiar, hecho que además de caracterizarlas, muestra la esencia de la agricultura familiar y campesina, como colonizadora y potencial generadora de vida, desarrollo y crecimiento a lo largo y ancho de nuestro territorio.

Muchos son los trabajos que evidencian la contribución de la Agricultura Familiar a la generación de empleo en el medio rural. Piñeiro (2004) indica que mientras la Agricultura Familiar emplea 22,9 trabajadores cada 1000 hectáreas, en esa misma superficie, la producción agropecuaria empresarial emplea tan sólo 4.4. En el caso del monocultivo de soja trasgénica, Iglesias y De León, López, citados por Blum et al. (2008), indican que 1000 hectáreas de este cultivo emplean entre 2 y 5 trabajadores, frente a 23 trabajadores que emplea la lechería en esa misma superficie.

Otro dato de relevancia que vuelve a evidenciar la rígida estructura agraria del país, constituye el hecho de que la Agricultura Familiar ocupa tan sólo el 24% de la superficie agrícola del país. El restante 76% es ocupado por grandes explotaciones de racionalidad empresarial, sociedades anónimas dedicadas al desarrollo del agronegocio y latifundios (Piñeiro, 2004).

Coyuntura de la Agricultura Familiar

Las cifras presentadas anteriormente caracterizan a la Agricultura Familiar siendo reveladoras de su importancia. A pesar de ello y a la luz de los problemas de estructura agraria intensificados en los últimos 50 años, es necesario preguntarse acerca de su situación actual.

Actualmente se asiste a una preocupante situación de inseguridad alimentaria a nivel mundial. La propia Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) explica las causas de esta "Crisis alimentaria mundial" referida a la subida en el precio de los alimentos, dando cuenta de que en el año 2007 el número de subnutridos en el mundo incrementó en 75 millones de personas (PROBIOMA, 2008).

No está en el alcance de este trabajo analizar las causas de esta crisis, pero sí explicar que la misma ha generado en forma creciente el ingreso al sector agropecuario de empresarios capitalistas que expandiendo el agronegocio como modelo de producción, han ampliado abismalmente el área agrícola en base a la incorporación de nuevas tierras, muchas de las cuales no son aptas para la agricultura, ya sea por el tipo de suelos o porque se trata de

áreas boscosas o montes (como está sucediendo aceleradamente los chacos argentino y paraguayo, entre otros).

Ante esta crisis coyuntural la Agricultura Familiar y Campesina tienen un rol importantísimo, afirmado por la propia FAO quien reconoce que los agricultores familiares y campesinos de todo el mundo son quienes pueden amortiguar los efectos de la crisis que se vive y que azotará más aún a las poblaciones del mundo (PROBIOMA, 2008).

Sin embargo en Uruguay, a pesar de transitar esta situación de oportunidad mundial para un verdadero arraigo y empuje de los sectores productivos agrarios más postergados, contribuyendo a asegurar alimentos para la población, la Agricultura Familiar encuentra grandes adversidades y lejos de aprovechar estas oportunidades está en franco retroceso. Por citar un ejemplo más, si en el año 1999 en el sur del país existían 5.500 productores hortícolas, actualmente se registran 2.200. En otro rubro importante para el Uruguay, como lo es la lechería, se registra que entre 1997 y el 2005, el número de tambos se redujo de 5.500 a 4.600; también se registra una reducción de la superficie total lechera en unas 150.000 hectáreas (CNFR, 2008).

Los múltiples problemas que enfrentan los productores familiares como el tema de la escala de producción (hoy agravado por el avance del agronegocio y el aumento exponencial del precio de la tierra), la falta de políticas agrarias concretas de defensa y desarrollo de la Agricultura Familiar, la negligencia referida a la falta de legislación respecto a los procesos de concentración y extrangerización de la tierra, la falta constatada de servicios básicos en el medio rural, y la protección de inversiones como forma de estimular aún más la creciente instalación de mega-emprendimientos para la agropecuaria nacional, son indicadoras de un panorama coyuntural paradójicamente crítico y negativo para los sujetos sociales a los que fundamentalmente se destina el objeto de este trabajo.

3.2.3 Las políticas de Estado para la Colonización

Frente a la evolución que ha presentado la propiedad de la tierra en Uruguay y las dificultades que enfrenta la Agricultura Familiar cabe preguntarse qué ha ocurrido con las políticas de colonización por parte del Estado, pues como lo explican Buxedas y Vasallo (1993), a veces "*el papel decisivo lo tiene el Estado, quien puede determinar una redistribución de los derechos a la propiedad de los medios de producción en la agricultura que abarque una parte considerable de esta, configurándose un proceso de reforma agraria".*

Al margen del antecedente de la revolución artiguista (ver Anexo 2), puede decirse que la actividad oficial de orientación colonizadora comenzó en 1905 institucionalizándose en 1923 con la creación de la sección Fomento Rural y Colonización del Banco Hipotecario. Posteriormente adquiere carácter de política de Estado con la creación del Instituto Nacional de Colonización (INC) mediante la Ley No. 11.029 del 12 de enero de 1948 (Soler, 2008).

No puede obviarse el rol activo de la Comisión Nacional de Fomento Rural como organizadora en 1945 del Primer Congreso Nacional de Colonización, que fue puntal para el impulso, armado, defensa y aprobación de la Ley 11.029 y en el cual participaron 25 delegaciones oficiales, 120 delegaciones de Sociedades de Fomento Rural y 73 delegaciones de diversas instituciones.

En dicho congreso además de una gran cantidad de críticas a la estructura agraria vigente, surgen gran cantidad de propuestas para su modificación como la siguiente aprobada por el congreso, transcripta por Cabrera[4]: *"(…) Que la acción del Estado quede exclusivamente a cargo de una entidad colonizadora, la que deberá gozar de la autonomía necesaria para el mejor cumplimiento de su misión, y deberá ser dirigida por un Directorio con integración técnica y auténtica representación de los productores rurales(...)".* Además surge la idea clara de que este organismo debiera fomentar a la acción cooperativa como herramienta fundamental de colonización (actualmente, la Unidad Cooperaria No.1 es ejemplo vivo y activo de aquellas visiones de la época).

Cabrera[4] explica que el proyecto de Ley original debió ser sometido a recortes y cambios para lograr el apoyo a nivel parlamentario necesario para su aprobación; este autor transcribe parte de la intervención de César Mayo Gutiérrez en el Senado, previo a la aprobación de la Ley 11.029: "*...La ley, señor Presidente, va a ser, una vez sancionada, de limitados alcances por lo limitado de los recursos que se asignan a su cumplimiento, y por la restricción de la órbita dentro de la cual el organismo deberá moverse; pero si estamos a su espíritu y a los principios que la informan, si estamos más que a lo que dispone, a lo que entraña, a lo que contiene potencial o germinalmente, entonces sí, podemos decir que estamos asistiendo al nacimiento de un nuevo derecho agrario (..).*"

Escapa a los alcances de este trabajo una exposición minuciosa de la Ley 11.029, pero es visión consensuada que se trata de una valiosa herramienta para la colonización agraria y el desarrollo rural con sentido de justicia social, de ejemplo a nivel latinoamericano. Cabe citar al menos su Artículo Primero: "*A los efectos de esta ley, por colonización se entiende el conjunto de medidas a adoptarse de acuerdo con ella para promover una racional subdivisión de la tierra y su adecuada explotación, procurando el aumento y mejora de la producción agropecuaria y la radicación y bienestar del trabajador rural"*.

Más también es visión compartida y común lo que plantean diversos sectores populares y diversos autores como Finch (1980), Soler (2008), Cabrera[4], entre otros, que estando lejos de cumplir cabalmente su función primordial, la Ley No. 11.029 en su conjunto aún no ha sido cumplida.

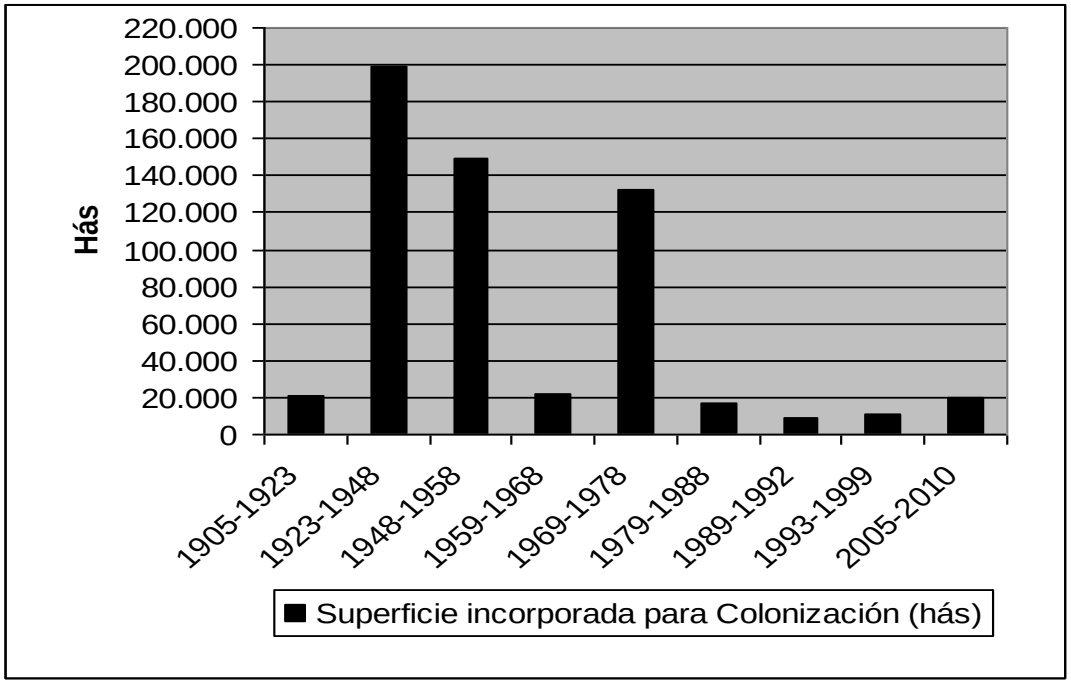
Puede decirse que la acción desarrollada por el INC no fue relevante en el sentido de afectar la estructura agraria vigente. Más bien, al menor descuido, durante el período de gobierno de Jorge Batlle se intentó cerrarlo, situación ante la cual diversas organizaciones sociales y gremiales como la Comisión Nacional de Fomento Rural y la Asociación de Colonos del Uruguay (ACU), en coordinación con la Asociación de Funcionarios del INC (AFINCO) se pronunciaron y movilizaron.

En el marco del nuevo gobierno progresista, sus autoridades han manifestado que actualmente se asiste a una especie de refundación del INC, para lo cual parte de sus lineamientos generales de trabajo han sido su reorganización institucional, así como el estudio de la situación de las colonias, con el fin de fortalecerlas.

El hecho de que en el período de gobierno que transcurre se hayan otorgado algo más de 20.000 hectáreas puede ser leído como posible giro respecto a la acción política de la Colonización en Uruguay. No obstante debe considerarse que en el mismo tiempo la superficie enajenada en Uruguay llegó a superar los 5 millones de hectáreas, gran parte de ellas destinadas al desarrollo de modelos de producción que compiten y combaten las posibilidades de desarrollo de la Agricultura Familiar. Esto revela la insignificante capacidad de incidencia y efectividad del INC como instituto de Reforma Agraria.

En la figura No.3 se muestra la incorporación de tierras destinadas a la colonización por parte del Estado; obsérvese la irregularidad con que han sido adjudicadas tierras a tal actividad. Debe considerarse además la situación sobre la que alerta Cabrera[4]: *"Si bien la colonización en el Uruguay ha alcanzado una superficie superior a las 500 mil hectáreas, no se debe pensar que esa es la superficie que actualmente se encuentra en manos del INC. Esto se debe en parte a que mucha tierra ha sido vendida a sus colonos, además de algunos vacíos jurídicos que se generaron con la ley 11.029 de creación del INC. En consecuencia de lo antedicho se ha dado una reconcentración parcelaria en antiguas colonias e incluso, algunas parcelas se encuentran en manos de extranjeros".*

Figura No.3 Incorporación de tierras por parte del Estado, destinadas a la colonización, según período de tiempo.



Fuente: Elaboración del autor, en base a Cambiaso (1999) y datos aportados por el INC.

3.2.4 Más cifras que señalan la injusticia económica y social

A las problemáticas ya desarrolladas se suman otras nombradas líneas abajo y desarrolladas por el autor en el Anexo 5:

- Aumento de la deuda pública externa en moneda extranjera.
- Agravamiento del problema demográfico (baja tasa de natalidad, envejecimiento poblacional, continuidad de la emigración fundamentalmente de población económicamente activa).
- Alta incidencia de la pobreza, la indigencia y exclusión social con profunda incidencia negativa en la población de niños y niñas.
- Progresiva concentración del ingreso y creciente ampliación de la brecha entre ricos y pobres.
- Aumento de los asentamientos irregulares.

3.3 LA ASOCIACIÓN Y LA COOPERACIÓN COMO MÉTODO DE SALIDA

3.3.1 Fundamento

Ha podido explicarse que en un país de base agropecuaria como el Uruguay, la Agricultura Familiar constituye una de sus mayores riquezas. También por su reconocido arraigo y cultura local, la producción agrícola en base al trabajo familiar, las posibilidades que tiene de producir alimentos sanos para el mercado local e internacional, así como por el potencial que presenta para desarrollar la gestión, cuidado y control de los Recursos Naturales, la Agricultura Familiar (en términos generales, la Producción Familiar) debería ser base para un nuevo modelo de desarrollo en el país.

Sin embargo se ha visto que desde mediados del siglo XX se instala definitivamente un éxodo rural hacia los centros urbanos que revelan la desaparición de miles de agricultores familiares; un hecho que se profundiza y continúa acelerándose con la aplicación del modelo neoliberal y el ingreso de Uruguay al nuevo orden mundial. Actualmente la Agricultura Familiar está particularmente amenazada y en efecto, desplazada, por el nuevo y alarmante fenómeno de concentración y extrangerización de la tierra para la práctica de agronegocios de alta inversión y rentabilidad, que comprometen seriamente los Recursos Naturales, la seguridad alimentaria y la soberanía nacional.

También se ha expuesto que es inconcebible el hecho de que un tercio de la población uruguaya viva por debajo de la Línea de la Pobreza (LP), sabiendo además que este indicador de ingreso es sumamente limitado para indicar las necesidades de la población y medir las múltiples facetas de la vulnerabilidad social.

Hace casi una década Vasallo (2001) sostenía que el concepto de parcela familiar aislada, con limitaciones financieras y tecnológicas parecía inviable en el largo plazo. Este autor explica que se hace necesario el esfuerzo asociativo en el campo de lo técnico, lo productivo, el equipamiento, la comercialización, la administración en forma conjunta o parcial, para resolver problemas de escala individual.

El autor de este trabajo sostiene que para revertir la dramática situación que vive el Uruguay no alcanza con políticas diferenciadas de apoyo por parte del gobierno hacia los sectores más desprotegidos de la Agricultura Familiar, así como para los trabajadores asalariados. Sin dudas también hay que legislar regulando la superficie máxima de tierra que un ciudadano o grupo tenga en propiedad, y modificar la Constitución de la República legislando para anular la propiedad y tenencia de la tierra en manos de Sociedades Anónimas. Aún esto sería insuficiente para comenzar a revertir la situación de pobreza que se vive en el país.

Deben abatirse las causas de la pobreza generando trabajo genuino. Trabajo que ubica a hombres y mujeres como verdaderos creadores de la historia y de la sociedad, cuando se torna de éstos el fruto de su esfuerzo, de su saber e ingenio; trabajo que reestablece la humanidad. Es necesario que los obreros y los asalariados rurales accedan colectivamente a los medios de producción, para su gestión basada en relaciones de solidaridad, igualdad y cooperación.

La salida de la pobreza y de la dependencia que generan quienes impulsan y desarrollan la explotación capitalista neoliberal, debe darse a través de las formas asociativas y cooperativas de gestión y trabajo como un método de relacionamiento, de vida y de trabajo. Tarea nada sencilla que deberán asumir y forjar los trabajadores y trabajadoras asalariados/as del campo y la ciudad así como todas las familias de los agricultores familiares y sectores de la sociedad que en proceso de liberación, se identifiquen y unan (por origen u elección auténtica) a la causa de los oprimidos y explotados.

Sin dudas el solo hecho de desarrollar formas asociativas basadas en valores como la solidaridad, la igualdad, la equidad y la cooperación no ponen freno a las continuas situaciones de explotación y reproducción de la pobreza que presenta la sociedad capitalista. Como se ha visto oportunamente en el capítulo 2, muchas veces este tipo de organizaciones limita sus acciones y pensamiento, a la satisfacción de la necesidad particular de sus asociados, desconociendo u olvidando la importancia neurálgica de continuar extendiendo las redes de solidaridad e intercambio con la comunidad, siempre tendientes a la búsqueda de un cambio de sistema.

Desde la óptica del autor, es imposible desarrollar una praxis de auténtica solidaridad y cooperación centrando toda acción en el dominio del interés privado. Aunque es común observar múltiples cooperativas y asociaciones de este tipo, evidentemente estas se alejan del compromiso con la comunidad, la membresía abierta, y las ansias de un cambio social, pregonadas originalmente por la doctrina cooperativa. Esta visión reducida y tergiversada de la cooperación, típica de una mentalidad oprimida que aloja al opresor (Freire, 2006), encierra una conducta marcada por el egoísmo, la competencia, y la explotación del hombre y la mujer; actitudes criticadas y combatidas por las ideologías originarias que fundaron fenómenos y movimientos como el cooperativismo.

Es necesario que los autores e integrantes de los Procesos Asociativos de la Agricultura Familiar y Campesina desarrollen la solidaridad, la igualdad y la cooperación, no solamente sobre la base de necesidades reales (aspecto prioritario y básico) sino también sobre una continua praxis que habilite crecientes niveles de conciencia histórica de clase para su liberación.

Como bien dicen Marqués et al. (s.f.), *"el desafío que tenemos por delante es encontrar los caminos y los instrumentos que nos permitan generar procesos sociales más justos y solidarios, que ubiquen a lo humano como eje principal de los mismos, promoviendo el crecimiento y plenitud de los seres humanos"*.

Como se ha dicho los Procesos Asociativos Rurales (dentro de ellos el Cooperativismo) son una salida inteligente para los/las pequeños/as agricultores/as familiares del Uruguay y la región, así como para los asalariados/as rurales y otros sectores de ciudadanos que desean emprender un trabajo productivo en el medio rural. Conocidos son los casos de asociaciones (sin fines de lucro) que en conjunto comparten maquinaria agrícola, aumentan su escala de producción (caso de los Campos de Recría), obtienen mayores beneficios económicos de la compra y venta en común de insumos y productos, comparten servicios técnicos y sociales, etc.

Vale remarcar que esto último no alcanza. Es necesario procesar un cambio a nivel de la conciencia humana, en el sentido de que estas poblaciones perciban la realidad de opresión en que están inmersas. Es necesario que los trabajadores/as asalariados/as rurales así como los agricultores familiares, se descubran como seres oprimidos y duales que adhieren al modelo del opresor. De esta forma es posible comenzar a transitar caminos de auténtica liberación para la práctica de una auténtica solidaridad, igualdad y cooperación, reestableciéndose una verdadera humanidad entre hombres y mujeres. En todo caso, ese reestablecimiento, no es otra cosa que el parcial derrumbamiento del sistema capitalista que se critica y desea abolir.

Sin duda la educación tiene un rol fundamental e insustituible en la construcción de emprendimientos cooperativos que unidos entre sí, constituyan una salida a la pobreza, la exclusión social y la dependencia, y que en acción militante avancen en la construcción de una sociedad igualitaria sin explotados ni explotadores.

En los que apartados que restan se avanza en la argumentación de la propuesta contenida en este trabajo. En el punto 3.3.2 se presenta el caso de la Unidad Cooperaria No.1 para el cual se realiza esta propuesta, y en el punto 3.4 se aborda un análisis acerca de la Formación para el desarrollo de Procesos Asociativos Rurales de la producción familiar, revelando que en realidad no existen espacios formales en los que instruirse y formarse para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina liberada, con las características expresadas en el párrafo anterior.

3.3.2 El caso de la Unidad Cooperaria No.1, en Cololó-Soriano

3.3.2.1 Apunte sobre su importancia en este trabajo

La existencia de una experiencia cooperativa como la Unidad Cooperaria No.1 (UC No.1) ha sido de importancia crucial para la generación de la propuesta contenida en este trabajo. Algunas de las razones se enumeran aquí abajo.

1. El modelo integral de colonización agraria y trabajo cooperativo desarrollado por la UC No.1 es único en el país y en la región, constituyendo un modelo de referencia (representa una alternativa inteligente para el desarrollo de una Reforma Agraria con sentido de eficacia productiva, económica y justicia social).

2. La UC No.1 no es una proyección, un anhelo o una utopía, sino que, aún en continuo proceso de construcción y superación, constituye una experiencia concreta de socialización de los medios de producción y de trabajo colectivo sobre tierras del Estado (INC), que habiendo sobrevivido como organización social y productiva a través de los 50 años más tormentosos de historia de la Agricultura Familiar está en pleno funcionamiento, teniendo posibilidades de continuar creciendo social y económicamente.

3. A lo largo de su historia ha transitando diversas etapas experimentando diversas formas de trabajo colectivo y de organización social, económica y productiva, que posibilitan una sistematización, investigación y reflexión como insumos y aportes para la Formación y la Capacitación en Procesos Asociativos Rurales de este tipo.

4. Cuando Uruguay mantiene incambiada su histórica situación de injusticia referente a la propiedad y uso de sus Recursos Naturales, la existencia de esta experiencia particular permite afirmar que es posible desarrollar con éxito experiencias de este tipo.

El Diseño del Centro de Formación propuesto se apoya en los elementos actuales de su forma de organización del trabajo y de la producción, así como en el funcionamiento general de la misma, reconociendo su proceso histórico y la coyuntura actual. Por ello, aunque de forma sucinta y resumida (ya que existen diversos trabajos de que profundizan en estos y otros aspectos) corresponde abordar aspectos de organización social y productiva del proyecto de la Unidad Cooperaria No.1.

3.3.2.2 La UC No.1 como proyecto de colonización agraria

La Unidad Cooperaria No.1 (UC No.1) es una sociedad cooperativa que tiene por objeto la colonización agraria. Con una superficie de 2228 hectáreas, se asienta sobre tierras del Estado uruguayo, en la Colonia “Instrucciones del Año XIII” ubicada en el paraje de Cololó, Departamento de Soriano (Uruguay).

Fue creada con la idea de practicar y desarrollar en Uruguay una forma colonización agraria radicalmente opuesta a la idea corriente de “parcela individual”, reproducida a lo largo de la historia por el propio INC, y que en esencia representa la visión del trabajo en la tierra instaurada desde la conquista de América y luego perpetuada en el sistema capitalista y neoliberal (en la imagen No.1 se puede observar la construcción de las casas de las familias de los/las trabajadores/as de la misma).

Aunque jurídicamente la UC No.1 adaptó la figura Cooperativa Agraria Limitada, de acuerdo a la Ley 10.008 del año 1941 (única figura posible en el momento de su creación), en esencia se trata de una Cooperativa de trabajo y producción. Sus estatutos indican que sus integrantes, por la mutua colaboración participan en forma común en el trabajo, en la administración, en la responsabilidad de los bienes de la sociedad, con la finalidad de lograr un proceso de superación en las situaciones económicas, sociales, y culturales de sus miembros, mediante la aplicación de justicia, igualdad y solidaridad.

Las familias que integran la UC No.1 conforman una comunidad que, reunida y organizada en un "pequeño pueblo", se beneficia de los servicios de agua potable, electricidad, caminería rural, teléfono, escuela, y otros servicios esenciales para el desarrollo de una vida digna en el medio rural.

3.3.2.3 Su comunidad actual

Actualmente en la UC No.1 viven 9 familias de trabajadores/as rurales con sus hijos/as (entre las cuales se encuentran 12 socios y socias). También viven en ella algunos/as trabajadores/as solteros/as, y la maestra de la Escuela Rural junto a su familia. En concreto residen permanentemente unas 38 personas (mayores y menores), sin contar a algunos jóvenes hijos de sus integrantes que actualmente cursan estudios fuera de la misma (Secundaria, Universidad del Trabajo y Universidad de la República) ni al equipo técnico, que en rotación permanente, vive en ella durante al menos dos de los siete días de la semana.

En cuanto a los trabajadores y trabajadoras corresponde indicar que no todos/as son socios/as. Vale aclarar que por Estatuto todo trabajador/a contratado/a tiene derecho a una vivienda para él y su familia (además de otros beneficios nada comunes en el medio rural), pudiendo participar con voz (pero sin voto) en cualquier ámbito de decisión democrático de la Cooperativa y también al cumplir 6 meses de trabajo ser considerado por la Asamblea como aspirante a socio/a e ingresar a la Cooperativa en calidad de socio/a.

El equipo técnico está integrado por dos Ingenieros Agrónomos (Administrador y Gerente General), una Doctora Veterinaria y una Trabajadora Social; además en áreas específicas la Cooperativa contrata el servicio técnico de un Ingeniero Agrónomo y un equipo contable.

3.3.2.4 Breve reseña histórica

Sin lugar a dudas, en las cinco décadas de trabajo asociativo y de vida en comunidad bajo organización cooperaria hay muchos elementos sobre los cuales detenerse y analizar, y sobre los cuales resultaría sumamente importante realizar una sistematización[6]. Por razones de espacio y de prioridad, se realizará una ajustada síntesis de los principales hitos históricos de la UC No.1. Para quienes deseen profundizar en estos aspectos el autor recomienda la consulta al trabajo de Tesis de Cabrera[4] (de próxima publicación), que incluye una intensa investigación sobre la historia de la UC No.1 como proyecto integral de colonización agraria.

La UC No.1 nace íntimamente ligada a la figura de Epimenio Bachini, personaje de fuerte liderazgo carismático que había adoptado toda una concepción social y cultural acerca del trabajo en la tierra, y cuyas ideas básicas e innovadoras para Uruguay (según Isola, 2001, inspiradas en Pietro Ubaldi) publicó en diversos libros (tal vez el de mayor difusión ha sido "La granja Orgánica", editado en 1951). Bachini fue ideólogo de la UC No.1 y lideró su implementación, desarrollo y consolidación, en base a su reconocida capacidad política, habilidad y vínculos personales con importantes actores de la época.

Desde sus orígenes y hasta la actualidad, el proyecto de la UC No.1 se vincula fuertemente al Sistema de Fomento Rural. En su trabajo de investigación recopila Cabrera[4], que a lo largo de su historia la UC No.1 es apoyada gremialmente por la CNFR llegando incluso a redactar una versión primaria de sus estatutos. Gran parte del primer grupo que la formara e integrara, procedía de la Comisión Joven de la Sociedad de Fomento Rural de la Colonia Agraciada (Bachini era Administrador de esta Colonia y un gran promotor de ideas y proyectos dentro de la misma). Formalmente la UC No.1 es una entidad de base de la CNFR.

Habiendo sido legalmente constituida en 1953, la UC No.1 accede a la tierra recién en 1959, transformándose en la primera Cooperativa colona sobre tierras del Estado uruguayo, he instalándose en las tierras que ocupara la estancia "Las Mercedes", expropiada a tales efectos. A partir de ese momento comienza a desarrollar el complejo proyecto que se proponía, y que además en la cabeza de Bachini, proyectaba la creación de una Unidad Cooperaria por departamento. Entre 1960 y 1970 (período de Bachinni, como lo llama Cabrera[4]), la experiencia de colonización de la UC No.1 tuvo su primer intento

[6] Bickel, A. 2008. Com. personal

de expansión, y con parte sus integrantes se fundó la Unidad Cooperaria No.2, que a inicios de la dictadura fue cerrada, y sus colonos presos.

A pesar de diversos aspectos positivos, el estudio de Cabrera[4] explicita las marchas y contramarchas que tiene la UC No.1 a lo largo de su historia en las áreas económico-financieras y productivas, debido algunas de ellas a factores externos (como el otorgamiento de un gran crédito 5 años antes de llegar a la tierra; malos precios de mercados, factores climáticos adversos, etc) y factores internos (mala administración, escasa formación en gestión cooperativa, mal manejo de las secciones productivas, etc). En cuanto a los elementos negativos, el mencionado estudio revela las causas y el nivel de endeudamiento de la UC No.1, el reclamo de diversos acreedores, las diversas intervenciones, los planes para superar las crisis; estando al borde de la quiebra, Bachini es expulsado de la UC No.1, y años más tarde convocado nuevamente, aunque solamente durará 8 meses dentro de la misma.

En 1993 la UC No.1 padecía una serie de embargos y el remate público (alimentado por promesas político partidarias del momento) era el hecho más cierto; por su parte autoridades del INC daban claras señales de tener intenciones de disolver la experiencia. En julio de 1993 por decisión de la Asamblea General de la UC No1, la Asociación de Colonos del Uruguay (interesada por el modelo de la UC No.1) asume la gestión y administración de la misma, convocando a uno de los actuales técnicos con la idea de agotar las posibilidades realizar una acción de salvataje de la empresa cooperativa. Gabriel Monteverde y Mario Costa asumen las tareas de administración y gerencia general, respectivamente. Cumplen un rol clave de reordenamiento, reorganización, defensa del proyecto de la UC No.1 ante agentes internos y externos, negociación de las deudas existentes, y proyección económico-financiera y socio-productiva.

Puede afirmarse que entre 1993 y el 2006, con un sólido apoyo técnico, la UC No.1 transita un proceso socio-económico-productivo basado en importantes ajustes de carácter social y productivo y la negociación con los agentes económico-financieros que la subyugaban. Esto le permite salvar el proyecto cooperativo fundamentalmente en el plano económico-financiero (en el 2006 se cancela una importante deuda con el Banco de la República) y productivo.

Además en este período, con apoyo e impulso de la Gerencia Técnica la UC No.1 desarrolla y potencia toda una red de vínculos relacionándose con los más diversos actores del medio rural y urbano, como estrategia de permanente difusión de la experiencia, en el marco de un país y un continente latinoamericano en que grandes masas de humanos viven en la pobreza y la

indigencia porque sus estructuras sociales y productivas (afirmadas en la propiedad individual) están en pocas manos y son excluyentes. La política de apertura e intercambio de la UC No.1 ha sido selectiva a favor de las organizaciones y sectores sociales más vulnerables de la sociedad.

Fundamentalmente a partir de 2006, con el ingreso de seis nuevos socios y socias, la UC No.1 comienza con acierto una serie de acciones específicas de Capacitación y Formación para los/as nuevos/as socios/as. A la vez en breve lapso de tiempo se realizan diversos cursos de Administración de Empresas Agropecuarias y una serie de Talleres de Cooperativismo (desde una concepción de la Educación Popular) abiertos a toda la comunidad de la UC No.1. Además a instancias de la propia UC No.1 y el Instituto Nacional de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay (INAU), junto a la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), se firma un Convenio tripartito que da marco a un Proyecto de Capacitación Agraria dirigido a jóvenes y adolescentes de INAU en el cual han participado diversos trabajadores/as y socios/as de la UC No.1 (ver Anexo 8.4).

Actualmente se proyecta la implementación del programa "Yo sí puedo" del MIDES y así como talleres de actualización educacional, actividades en las que se prevé la participación de gran parte de los integrantes adultos de la UC No.1, así como asalariados rurales de la zona.

Todas estas actividades de Formación y Capacitación han sentado las bases para que la UC No.1 se plantee el desarrollo y sostenimiento de un Centro de Formación y Capacitación como nueva área de trabajo productivo, y que en la práctica, aunque sin un ordenamiento orgánico, ya está en pleno funcionamiento (ver apartado 4.4.2.4). Justamente considerando estos antecedentes, el presente trabajo se aboca a la elaboración de un Centro de Formación para todos aquellos(as) trabajadores(as), estudiantes, pequeños(as) agricultores(as) familiares, aspirantes a tierra y otros ciudadanos(as) interesados en desarrollar experiencias asociativas y cooperativas de colonización agraria, en el marco de una Agricultura Familiar y Campesina.

Es posible afirmar que actualmente, habiendo sobrevivido diferentes etapas y a 50 años de su fundación productiva, la UC No.1 continúa siendo (lamentablemente) la única Cooperativa de Uruguay gestionada por trabajadores rurales asentados con sus familias sobre las mismas tierras en las que produce.

El autor entiende que la posibilidad de construcción de un Centro de Formación como el planteado es signo de que actualmente la UC No.1 transita etapas superiores de desarrollo. Como se ha dicho, es posible reconocer a un grupo de socios/as y trabajadores/as contratados/as que vienen desarrollando un lento pero continuo e interesante proceso de concientización con base en actividades formales e informales de Formación y Capacitación impulsadas por la propia Cooperativa. Esto debiera ser especialmente valorado, más aún si se atiende el hecho de que históricamente los procesos de la UC No.1 estuvieron conducidos por marcados liderazgos (Isola, 2001); sabida es la importancia que tiene para los integrantes de este tipo de emprendimientos colectivos, la formación integral en gestión cooperativa para el desarrollo y crecimiento autogestionado de los mismos. La propuesta presentada en el capítulo 5 considera estos hechos como elementos básicos.

Además debe explicitarse que actualmente la UC No.1, en coherencia con los Principios Cooperativos, mantiene una política de apertura y diálogo para intercambiar experiencias, saberes, conocimientos, tejer redes, y alentar con el ejemplo vivo, la idea de que se puede vivir en el campo desarrollando formas de trabajo y producción socializantes, humanas e inteligentes. Esto es también una realidad que predispone a la propuesta contenida en este trabajo.

3.3.2.5 Actuales rubros de producción y trabajo

La UC No.1 se ubica en las mejores tierras del Uruguay, factor que le posibilitó el desarrollo de los más diversos rubros de producción durante sus primeros 50 años de vida.

En la actualidad, los principales rubros de producción son la Lechería (tambo) y las Industrias lácteas (elaboración de quesos, dulces, manteca, crema doble, yogurt, etc)**,** la Agricultura (cereales y oleaginosas), el Campo de Recría (uno de los primeros del país, integrado a la Mesa Coordinadora de Campos de Recría), Ganadería (ganado de carne, ovinos y engorde de categorías de refugo), y cría y engorde de suinos.

Otras actividades productivas menores son la Apicultura, Avicultura y Horticultura (los últimos dos rubros nombrados ya no se realizan en forma comercial, quedando en la actualidad solamente bajo dominio y albedrío de la producción de cada familia en el entorno de las casas).

También existen áreas de trabajo que sirven a la totalidad de los rubros nombrados y a la infraestructura general de la Cooperativa, como ser las áreas de Taller y Mantenimiento.

Se identifican además, otras áreas de trabajo y producción, como son: 1) el Mantenimiento y Gestión del servicio de Hotelería (ver ítem. infraestructura); 2) el local de ventas de productos de la UC No.1 (en la ciudad de Mercedes); 3) el apoyo en tareas de cocina y limpieza en la Escuela Rural No.105; 4) Área de Administración y trabajo del Equipo Técnico Asesor.

Todos los trabajadores y trabajadoras de la UC No.1 se desenvuelven al menos en uno de estos sectores de trabajo y producción (también llamados "secciones"), contribuyendo así a la producción de bienes y servicios de cuya venta se generan los recursos económicos que ingresan a una caja única.

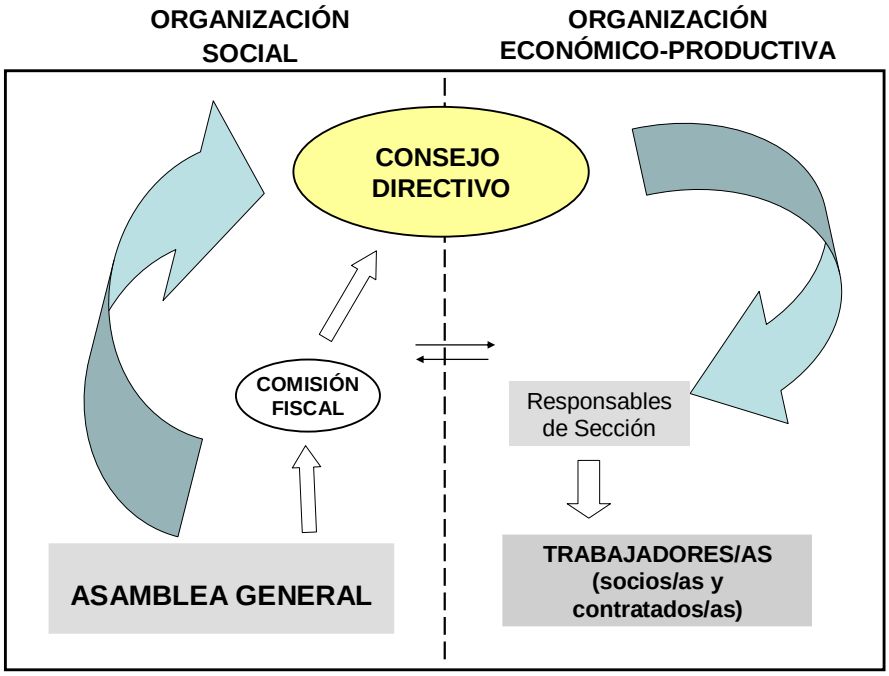
Es importante mencionar que la UC No.1 lleva adelante una serie de actividades de intercambio cultural, Formación y Capacitación que se desarrollan en el marco de una política de apertura, intercambio y solidaridad, con diversas organizaciones de la sociedad civil uruguaya, de la región y del mundo. En el capítulo 4 se relevan especialmente este tipo de actividades que constituyen además, la base sobre la que se asienta la propuesta del Centro de Formación presente; aquí corresponde clasificarlas como actividades sociales y culturalmente productivas, aunque sin un objetivo de rentabilidad económica o lucro.

3.3.2.6 Forma de organización

Para explicar brevemente el funcionamiento de la UC No.1, se parte de la concepción analítica de que una cooperativa de trabajo y producción es una organización social que debe organizarse en dos planos, el social y el económico-productivo, articulados permanentemente a través de la función del Consejo Directivo elegido por la Asamblea General, y controlado por la Comisión Fiscal. Esto puede observarse en el "Cuadrilátero Cooperativo" representado en la figura No.4 (considérese que toda Cooperativa representa una unidad organizacional: la división en dos cuadrantes es realizada con fines analíticos y pedagógicos).

En el mismo sentido, la definición universal de Cooperativa (capítulo 2) indica que esa organización social (la cooperativa), satisface necesidades económicas, sociales y culturales de sus socios, a través de la gestión democrática de una empresa. Más para ello debe organizar aspectos de la sociedad (socios/as), así como también aspectos del área productiva, económica, financiera y laboral.

Figura No. 4 Cuadrilátero Cooperativo



Corresponde señalar que la vida social, laboral, productiva y cultural de toda la comunidad se organiza y regula de acuerdo a los Estatutos de la UC No.1, así como por las diversas definiciones que se toman en los ámbitos de decisión democrática de la misma, como ser la Asamblea General (Anual y Ordinaria, integrada por la totalidad de socios/as) y el Consejo Directivo (de frecuencia semanal, integrada por Presidente/a, Secretario/a y Tesorero/a). Cabe comentar que en algunas oportunidades a lo largo de 50 años de historia, algunos de los colectivos que en ella vivieron y trabajaron, confeccionaron reglamentos internos que dirimían acerca de diversos aspectos de funcionamiento operativo o moral.

Atendiendo al cuadrante de organización económico-productiva (Figura No.5), hay que señalar que cada área de producción y servicios de la UC No.1 tiene la figura de un responsable (también llamado "jefe" de sección), quien dentro de la misma, toma decisiones cotidianas de índole operativo, teniendo a su "cargo" un grupo de trabajadores/as socios/as y/o no socios/as. A pesar de su responsabilidad en el área productiva de su idoneidad, debe proceder de acuerdo a los lineamientos económico-productivos gestionados por el Consejo Directivo (a quien debe mantener informado sobre el acontecer de su área bajo responsabilidad) los cuales han sido proyectados por la Asamblea General como órgano máximo.

Históricamente en la UC No.1 siempre se ponderó que el responsable de sección fuera una persona idónea en el área de producción que le tocaba liderar, además de tener aptitudes para trabajar en equipo y coordinar los mismos. En 1959, al inicio del proyecto cooperativo, el propio Bachini, citado por Cabrera[4], indicaba que *"Es evidente que nuestra gente no está preparada… No es posible dejar secciones de gran valor en manos de quien no está aún preparado, y si lo está, no lo demuestra"*. Actualmente, a pesar de que la mayor parte de las áreas están bajo responsabilidad de socios/as con cierta antigüedad en el rubro, se da el caso de secciones que están bajo responsabilidad de contratados/as, debido a su idoneidad técnica o de aptitud para con la función que debe desarrollar; así se da el caso de que un contratado responsable de sección, organiza e imparte órdenes de trabajo a los trabajadores/as socios/as de la Cooperativa.

En la misma línea de análisis, se releva que el trabajo que demandan las diferentes áreas de producción se organiza acuerdo a las cualidades de cada uno de los trabajadores, y a las necesidades generales de toda la UC No.1. Así existen diferentes equipos de trabajo que se articulan entre sí para atender las necesidades de la cooperativa y la comunidad.

3.3.2.7 Infraestructura

Como se ha dicho, el objeto de la UC No.1 es colonizar el territorio en base a una estructura social cooperativa integrada por familias. Por ello, el proyecto original para esta Colonia-Cooperativa previó desde un inicio, la construcción inteligente de una serie de casas e infraestructuras edilicias para sus integrantes. Dicho proyecto fue llevado adelante por el Arquitecto Dufau, reconocido docente de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de la República.

En la figura No.5 se presenta un esquema del conjunto de construcciones edilicias existentes en el casco de la UC No.1, así como su distribución espacial (no está diagramado a escala). En el mismo se puede observar el conjunto de casas-habitación destinadas a las familias de trabajadores y trabajadoras de la UC No.1, así como construcciones e infraestructura destinadas a la producción (tambo, sala de industrias lácteas, sala de extracción de miel, taller, porquerizas, galpones, etc.).

Figura No. 5 Vista aérea de la infraestructura física de la UC No.1



Figura No.5: Vista satelital del casco de la Unidad Cooperaria No.1
Fuente: Imagen Satellital Earth (2009).

También a nivel edilicio la UC No.1 ha previsto diversos espacios y ámbitos específicamente destinados a toda la comunidad, como ser la cocina y el comedor comunitarios (este último en actual desuso), la cancha de fútbol y el salón comunal (que se utiliza para todo evento social, además de ser utilizado como espacio de aula en los diversas actividades de Formación y Capacitación que en ella se realizan, y que son detallados en el capítulo 4).

El proyecto original de la UC No.1 previó la construcción de una Escuela (obsérvese el lugar simbólico de privilegio que se le dio), materializado a través de la Escuela Rural No.105. En ella vive la Maestra (con su familia), quien es designada por Consejo de Primaria para ocuparse de la educación primaria de los niños y niñas tanto de la Cooperaria, como de las zonas de influencia (actualmente un total de 10 niños y niñas en curso). Al igual que en los demás sitios del campo uruguayo, la Escuela Rural en la UC No.1, cumple un importante rol como centro social y cultural que trasciende lo educación formal impartida en ella, siendo lugar de encuentros para toda la comunidad y generando desafíos de organización y acción para su Comisión Fomento.

También existe un “hotel” que cumple una función de importancia, posibilitando el relacionamiento e intercambio de los miembros de la UC No.1 con otros actores sociales. Se trata de una construcción destinada para brindar alojamiento a diversas personas que llegan a la UC No.1 para conocer *in situ* su forma de trabajo y funcionamiento, intercambiar experiencias, realizar actividades de Formación y Capacitación, o simplemente descansar.

El “hotel” cuenta con 4 áreas de alojamiento completo (dormitorios, cocina, baño, y sala de estar) con entrada independiente; cada área tiene tres dormitorios con cuatro camas cada uno, lo que en suma un total de 48 cupos de alojamiento. La estructura descripta permite alojar al mismo tiempo, a personas de diferentes procedencias o grupos. Esta infraestructura ha posibilitado en lo concreto, que la UC No.1 reciba permanentemente a diversos grupos, encauzando en parte, su compromiso e intercambio con la comunidad a través de la apertura a grupos afines y de mayor vulnerabilidad social.

A lo largo del año es posible identificar cierta capacidad ociosa en algunas infraestructuras, y además, el abandono de otras; considérese que en la UC No.1 (en otros contextos organizativos y hasta económicos) llegaron a vivir más de 100 personas. También se desarrollaron rubros que actualmente no se explotan. Es visión del autor que alguna de esta infraestructura física (como por ejemplo la “Sala 1” y algunas piezas desocupadas en el casco viejo), podría ser rehabilitada por la Cooperativa para el Centro de Formación bajo diseño; eso le daría independencia de funcionamiento operativo respecto a por ejemplo, espacios como el Salón Comunal, la Escuela, etc.

3.4 LA FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS ASOCIATIVOS RURALES DE LA AGRICULTURA FAMILIAR Y CAMPESINA

3.4.1 Por qué es importante la Formación en Procesos Asociativos

De consenso universal dentro del movimiento cooperativo mundial es el rol que se le asigna a la educación para la creación, desarrollo y crecimiento de los proyectos asociativos y cooperativos. Eso está expresado en la Declaración de Principios Cooperativos de la Alianza Cooperativa Internacional (ACI), que recoge el espíritu y la práctica de aquella exitosa *"Sociedad de los pioneros equitativos de Rochdale"* que representa (según los estudiosos de la temática) la primera cooperativa del cooperativismo moderno.

3.4.1.1 La educación como herramienta de aprendizaje

Desde que nacemos los seres humanos iniciamos un proceso de formación que acontece durante toda la vida, y que se asienta en la educación como fenómeno elemental para la generación del desarrollo y el crecimiento del ser en comunidad.

La educación (combinando formación y capacitación) juega un rol clave en los proyectos asociativos, posibilitando la construcción de elementos clave para la generación de las tramas que sostienen el desarrollo y el crecimiento de los mismos, así como la incorporación de conocimientos que facilitan la operatividad necesaria para alcanzar los objetivos planteados (Maqués et al., 2005).

3.4.1.2 La cultura neoliberal es contraria al cooperativismo

Como se ha mencionado en este capítulo, actualmente se asiste a un proceso de globalización de la cultura neoliberal propia de un sistema capitalista que se reproduce en base al individualismo y a la competencia: valores y formas de relacionamiento humano antagónicas a los preceptos elementales del cooperativismo. Si el cooperativismo tiene como centro y motor del desarrollo humano al trabajo, el capitalismo tiene al capital como centro de toda racionalidad y al trabajo como un factor más de especulación capitalista.

Al decir de Marqués et al. (2005), *"educación y cooperación van de la mano"*. Pero entonces no solamente por razones de carácter instrumental u operativo (que vaya si son importantes reflejando en la mayoría de los casos el verdadero espíritu que moviliza a los colectivos). Tal vez uno de los más grandes desafíos que enfrenten las cooperativas y experiencias asociativas actualmente, sea el construir una cultura de relacionamiento social y económico diferente a la cultura neoliberal imperante (la que debe considerarse hegemónica) que posibilite el redescubrimiento de los valores de una humanidad (tal vez) casi perdida.

Dicho de otra forma: si el cooperativismo (como doctrina filosófica) representa una cultura claramente antagónica a la generada por el sistema capitalista actual, desarrollarla y cultivarla es una indudable tarea educativa. Tarea para nada sencilla cuando se trata de cambiar hábitos, costumbres, vicios, a la vez de generar una corriente activa de valores como la solidaridad, la igualdad, y la justicia; cuando se trata en pleno sistema neoliberal, de crear formas más humanas de ver, de sentir, de hacer, de relacionarse con los otros con base en el trabajo, en la vivienda, en el consumo, en la producción, y en las diversas necesidades económicas, sociales y culturales que puedan existir.

Imposible es pensar sostener, desarrollar y hacer crecer emprendimientos de carácter cooperativo o asociativo con base en los valores de la cultura neoliberal imperante. Más bien, la falta de formación en valores cooperativos y de códigos respecto a las dinámicas de cooperación es una de las causas de fracaso de experiencias que incluso a veces, presentan muy buenas condiciones en el plano económico.

3.4.1.3 La Educación normal no alecciona para la cooperación

Hemos recibido una educación normalizadora que afirmada en una pedagogía "tradicional", en relación vertical educador-educando, logra con éxito la pasividad del educando como signo de máxima corrección humana y el convencimiento de su ignorancia intrínseca (Freire 2006, Castro 2008).

Esa relación pedagógica deja muy lejos la posibilidad de desarrollar dentro del espacio educativo formal, capacidades complementarias, el espíritu humanitario cooperativo, el desarrollo de la creatividad y la generación de inteligencia social (Schvarstein, 2003) para la invención de soluciones colectivas a problemas comunes.

Con base en los trabajos del desaparecido maestro Julio Castro, en el capítulo 2 quedó explicado que desde su remoto comienzo y hasta la

actualidad, la pedagogía aplicada por el sistema de educación uruguayo es la *"pedagogía del banco fijo"*. Ya en 1946 Castro hablaba de una necesaria "Nueva Educación" para el Uruguay basada en una nueva pedagogía que, gestada incluso en pleno siglo XIX durante la avasallante propagación de la "pedagogía tradicional", aún está por llegar. Para Castro la nueva pedagogía se refleja en lo que el llamó la pedagogía de la *"mesa colectiva"*. Atiéndase bien a la diferencia de términos utilizada, que haciendo referencia al mobiliario del aula, implican una verdadera transformación de estructuras en el aula y en la propia relación pedagógica educador-educando, indicadoras de la incorporación de la dimensión grupal y colectiva, aspectos que en un momento no muy lejano de la historia nacional fueron considerados subversivos.

3.4.2 El Sistema Educativo Nacional y la educación cooperativa y asociativa

A la luz de lo visto en el marco de referencia conceptual (capítulo 2), se comprende que los Sistemas Nacionales de Educación no han considerado clave el desarrollo de una formación de los ciudadanos en una cultura inteligente de lo asociativo.

Coincide el autor con Marqués et al. (2005), quien plantea que las tareas que realiza el Estado en cuanto a Formación y Capacitación cooperativa quedan en segundo plano en relación a las actividades que realiza el propio sector. Esta afirmación es correcta y deja entrever además, el descuido (o desinterés) del Estado en materia de educación cooperativa.

3.4.2.1 La educación primaria y secundaria

Marqués et al. (2005) indican que la intervención del Estado con respecto a la educación cooperativa ha sido *"irregular y esporádica"* destacándose la experiencia de enseñanza primaria que incorporó el Cooperativismo al currículum de sexto año. Sin embargo (como era de esperar en la práctica) estos autores indican que la experiencia quedó ligada al interés de los maestros.

También señalan Marqués et al. (2005) que la educación cooperativa se encuentra en la Unidad de Educación Moral y Cívica y en los Centros de Educación Técnico Profesional.

Es visión del autor, que esta forma de incorporación dentro de los mencionados espacios programáticos, sólo indica la marginalidad del tema en el ámbito de la educación formal.

Además, como se explicó en apartados anteriores, la educación cooperativa no puede abordarse desde la prédica de contenidos discursivos y teóricos, sino más bien desde la construcción de prácticas reales de cooperación, mediante relaciones educador-educando acordes a la filosofía que se busca desarrollar.

3.4.2.2 La educación pública de nivel terciario

La Universidad de la República (que gracias a su Ley Orgánica de 1958 goza de autonomía política) parece no haber percibido la importancia potencial que tienen los proyectos sociales, culturales y productivos de carácter asociativo y cooperativo, como reales espacios de transformación social, esa aspiración tan reiterada desde las formas acaloradas de un discurso muchas veces alejado de la práctica.

Explica Zum Felde (1987) que en los albores del siglo XX la Universidad dejó de ser un centro donde se formaban hombres verdaderamente cultos, atraídos por el ansia de "saber más", para (bajo el triunfal paradigma de la filosofía positivista) pasar a ser una verdadera *"fábrica de profesionales".* El utilitarismo llevará a los estudiantes a empeñarse en salvar una sucesión de cursos y exámenes en busca de su graduación para el posterior ejercicio liberal de la profesión *"como modus vivendi y como modus arribandi"*. Es lo que Zum Felde (1987) llama *"crisis de la cultura universitaria"*, a partir de la cual los principales intelectuales del Siglo XX se forman autodidácticamente: no encuentran en los estudios y prácticas universitarias el conocimiento que buscan.

Ese mismo utilitarismo que denuncia Felde ha llevado a que la Universidad, en vez de ser creadora de cultura para la transformación y la generación de una sociedad más justa (como bien lo expresa su Ley Orgánica de 1958), se limite a ser un espacio más de reproducción del sistema cultural capitalista y neoliberal imperante.

En este marco de análisis cabe preguntarse qué lugar queda en la Universidad para la enseñanza, la investigación y la extensión referida a los Procesos Asociativos y cooperativos, cuando estos se desarrollan bajo paradigmas no clásicos como la llamada Economía Solidaria, apoyada en valores, principios y racionalidades diferentes y antagónicas a las del sistema

económico y cultural dominante, y cuyo fin último es la transformación de la sociedad capitalista.

Agréguese a esto último también, la compresión de que la educación terciaria brindada en la Universidad de la República no escapa a los formatos pedagógicos tradicionales característicos del aula escolar: más bien se apoya en ellos y de esa forma también reproduce el sistema dominante.

Finalmente deberá decirse que los conceptos desarrollados en los párrafos anteriores también le caben a la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), auque de forma menos drástica porque en última instancia, la UTU no es políticamente autónoma y además fue creada para el estudio de múltiples oficios específicos. Sin embargo, entiende el autor que en muchos de sus cursos y programas la UTU debería abordar las temáticas que este trabajo convoca.

La Universidad de la República y la educación cooperativa

Primeramente debe decirse que si la Universidad se ha dedicado a la formación de profesionales de las diversas ramas de la ciencia, esta carece de una opción de estudios específica en Procesos Asociativos o Cooperativismo.

La inmensa mayoría de los profesionales se han capacitado para desempeñarse el sistema capitalista individual, más no para intervenir en experiencias y proyectos cooperativos o asociativos de trabajo y producción, que también forman parte de la realidad. Esa es la formación que hoy provee la Universidad de la República, y que revela sus carencias en materia de Formación y conocimiento para el abordaje de las temáticas planteadas dentro de esta gran casa de estudios.

Es claro que las diversas Facultades de la Universidad, reúnen materias que brindan conocimientos y herramientas para el trabajo en torno a los procesos y dinámicas asociativas y cooperativas. Sin embargo la falta de flexibilidad actual entre carreras no permite a un estudiante combinar curricularmente sus estudios de origen con materias de otros servicios (salvo el caso que se registra para el 5to. año de Agronomía). Por tanto si es que existen materias que pueden servir a la formación acerca de los procesos de trabajo asociativo, se encuentran aisladas entre sí, resultando inaccesibles para quien desee estudiarlas en el marco de su currícula.

Debe valorarse la existencia dos espacios que han desarrollado experiencias de enseñanza específica sobre el tema cooperativo: el Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Agronomía, y la Unidad de Estudios Cooperativos (UEC) fundada en la órbita del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM). Igualmente debe anotarse que es imposible dominar los temas que convoca la dinámica de los procesos de trabajo asociativo cuando se trata de cursos como los nombrados, breves y unitarios, con una clara tendencia discursiva y teórica sumamente lejana a la realidad del acontecer asociativo. Cumplen sí (a veces), el objetivo de despertar inquietudes en los estudiantes al asomarse a una realidad existente que, aunque vista brevemente desde su teoría y efímeramente desde su práctica, es sumamente rica por su diversidad y complejidad intrínsecas.

En el primer caso nombrado, se trata de un Curso de Cooperativismo Agrario implementado desde fines de 1980 que incluye (como modalidad pedagógica innovadora en la Universidad) una gira de estudios por diversas cooperativas agrarias de todo el país. Además se destaca un curso de Educación Permanente de libre acceso a estudiantes de grado, en el que se estudian y analizan diversas experiencias asociativas del mundo agrario.

En el segundo caso, la UEC, sostenida durante años por el aporte vocacional y honorario de algunos universitarios preocupados por estos temas, se dedicó a desarrollar estudios interdisciplinarios sobre el trabajo asociativo y cooperativo. También a fines de la década del ´80 desarrolló una primera experiencia de enseñanza, retomada recién en el 2003 y hasta la actualidad un Curso de Cooperativismo y Asociativismo abierto a estudiantes todos los servicios universitarios.

En cuanto a otras modalidades de formación, Marqués et al. (2005), indican que también se han realizado pasantías de estudiantes en diversas cooperativas de todo el país, fundamentalmente en Psicología y Ciencias Sociales; a esto debe agregarse la pionera realización de pasantías estudiantiles realizadas por la Asociación de Estudiantes de Agronomía, tradicionalmente en Cooperativas como la Unidad Cooperaria No.1 (Cololó-Soriano) y en tierras del Instituto Nacional de Colonización como la “Colonia 19 de Abril” (Paysandú).

Son signos de avance en la temática, la nueva Cátedra de Derecho Cooperativo y la conformación de la Red Temática sobre Procesos Asociativos y Cooperativismo (2004) que articula a diversos grupos académicos de diferentes Facultades y Servicios universitarios (Marqués et al., 2005).

3.4.3 Espacios para la Formación en Procesos Asociativos Rurales y Cooperativismo Agrario en Uruguay: ¿Existencia o ausencia?

3.4.3.1 Espacios informales de formación

El desenvolvimiento individual y colectivo en el acontecer cotidiano de la vida, el trabajo y la producción de las organizaciones configura de por sí un proceso de formación. En ese sentido, con seguridad la principal escuela en materia de formación es la propia organización.

Muchas veces las prácticas de Formación y Capacitación en las organizaciones se dan de forma implícita o informal dentro de los propios espacios de trabajo. Las experiencias en los Procesos Asociativos existentes en el medio rural no escapan a esto y más bien, dan ejemplo de ello.

Por esto cuando se habla acerca de la existencia o no de “espacios” de Formación en Procesos Asociativos Rurales y Cooperativismo no puede pasarse por alto el hecho de que allí mismo donde exista una experiencia asociativa o cooperativa, se estarán dando procesos de formación. Procesos que en un marco instrumentado de análisis de las prácticas y concientización acerca de las mismas, sin dudas constituyen una insustituible fuente de información para enriquecer la nueva práctica, y a la luz de una sistematización, aportar a la educación o formación “formal” cooperativa.

3.4.3.2 Espacios formales de Formación

Histórica y reconocida es la labor que en materia de formación cooperativa para el trabajo y la producción, llevan adelante instituciones como el Centro Cooperativo Uruguayo (CCU), la Federación de Cooperativas de Producción del Uruguay (FCPU), la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por ayuda Mutua (FUCVAM) y la propia Confederación Uruguaya de Entidades Cooperativas (CUDECOOP), entre otras.

Con respecto a las entidades que reúnen las diversas expresiones de cooperativismo agrario específicamente como la Comisión Nacional de Fomento Rural (CNFR), Cooperativas Agrarias Federadas (CAF) y la Cooperativa Agraria Nacional (COOPAGRAN), ha relevado el autor que más bien los procesos de formación cooperativa se han dado más por la práctica de sus socios y directivos en la gestión cotidiana, más que por la acción de capacitación o formación específica. Para el caso de la CNFR cabe acotar que desde un tiempo a esta parte, esta institución ha comenzado a abordar la

temática trabajando con diversas poblaciones jóvenes y adultas (aunque fundamentalmente desde el ángulo de la formación gremial).

En cuanto a la implementación de formación cooperativa específicamente, la gran mayoría de ella se trata fundamentalmente de actividades específicas (y en ocasiones verdaderamente efímeras), orientadas a la enseñanza de las funciones y roles de los socios en sus organizaciones intentando promover sus capacidades de gestión (Marqués et al., 2005).

Remárquese la idea de que a cooperar se aprende cooperando. Como se ha dicho, de nada sirve el estudio de los contenidos teóricos de la doctrina cooperativa, alejados de la realidad concreta de los participantes y sin la posibilidad de implementar un proceso de verdadera praxis cooperativa o asociativa.

Ha relevado el autor que muchas veces los técnicos profesionales que ejercen un rol educador en la materia, interfieren negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya sea porque carecen de aptitudes o formación propia para desempeñarse en áreas de la educación, por la distancia que mantienen respecto a los temas que pretenden facilitar, o porque ejercen un rol protagónico en los procesos de formación que interfiere con la participación activa de los educandos, entre otras causas.

Cabe preguntarse si no se está ante un verdadero problema relacionado a la compleja naturaleza del acto educativo cuando se destinan esfuerzos y recursos destinados a una formación cooperativa que, como dicen Marqués et al. (2005): "*sólo en algunos casos excepcionales pueden identificarse procesos de formación que promuevan cambios significativos en los participantes, y sobre todo que promuevan cambios relevantes en las organizaciones a las cuales pertenecen".*

Si en el marco de la cultura capitalista actual hablar de trabajo colectivo, asociativo o cooperativo muchas implica el desafío de "des-aprender para aprender de nuevo", parece normal e impensable cargarle a un simple Curso de Formación el objetivo de generar una verdadera trans-formación de los participantes. Seguramente se ha vuelto costumbre el hecho de que la formación recibida en las aulas tenga poco valor de transformación de la realidad. Más, ese hecho niega el valor intrínseco de la educación como generadora de los cambios necesarios para el desarrollo y el crecimiento de los seres humanos en sociedad.

3.4.3.3 Acerca de la propuesta de este trabajo

Por lo explicado líneas arriba se hace sumamente necesario repensar las prácticas educativas en la formación para la cooperación y el asociativismo, buscando transformarlas para la generación de verdaderos procesos de liberación y transformación de los hombres y mujeres del mundo.

Una de las justificaciones de la propuesta contenida en este trabajo es la falta constatada de espacios (tanto públicos como privados) que aplicando metodologías propias de la Educación Popular contribuyan a la formación de jóvenes y adultos que trabajan en la tierra o aspiran a trabajar en ella mediante diversos proyectos de carácter asociativo.

Un centro como el planteado en este trabajo, desarrollando metodologías efectivamente participativas y liberadoras debe aportar a la formación de los educandos (y educadores) en la multiplicidad de factores que se combinan en la compleja realidad de los procesos asociativos rurales, sin desligar esa formación de las virtudes que imponen a la vida, el trabajo manual.

Evidentemente muchos son los desafíos y las limitantes externas e internas que deberá superar un centro educativo que aspira una educación para la trans-formación de los individuos, que posibilite des-aprender, para aprehender nuevas formas de relacionamiento y de trabajo con otros, otras formas de ver, de sentir y de pensar y hacer la vida.

En el capítulo 5 (concerniente a la propuesta de este trabajo), se verá que además del énfasis en los Procesos Asociativos Rurales, será necesario el abordaje de otros ejes temáticos que resultan ser claves para la defensa y desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina, como la formación política de cuadros (líderes), la Capacitación y la Formación en diversos oficios rurales, y el desarrollo de propuestas alternativas de producción fundadas en otros principios y formas de relacionamiento, como por ejemplo, las agroecológicas.

3.4.4 La promoción estatal de "lo grupal"

Obsérvese que actualmente diversas instituciones públicas como el Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca (MGAP), el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), diversas Intendencias Municipales, etc, impulsan y despliegan múltiples programas de apoyo destinados a la población más pobre y vulnerable de la sociedad con claro énfasis en la asociatividad.

Ejemplos concretos son los apoyos que brinda el Programa Uruguay Rural (PUR-MGAP) a productores rurales familiares organizados en torno a proyectos colectivos, los múltiples proyectos financiados por el Programa de Producción Responsable (PPR-MGAP), los diversos llamados a emprendimientos productivos que ha realizado el MIDES y el propio programa de Cooperativas Sociales administrado por la Unidad de Cooperativas Sociales (MIDES), entre otros.

El propio Instituto Nacional de Colonización (INC) por Ley está llamado a fomentar el desarrollo de la colonización agraria en base a formas cooperativas y asociativas y actualmente para la adjudicación de tierras a colonos, prioriza la formación de grupos y proyectos que incorporen la dimensión asociativa.

Frente a esta realidad de promoción de "lo asociativo" para el medio rural como política para un desarrollo sustentable, cabe preguntarse a quién le compete abordar (como se dijo) una de las temáticas más importantes que tienen que ver con el desarrollo, el sostenimiento y el crecimiento de los propios proyectos grupales existentes: la Formación y la Capacitación.

La historia uruguaya indica que difícilmente esa tarea pueda ser asumida por el Estado, más entonces resta preguntarse a quién le compete realizarlo en terrenos de la acción privada, si se trata muchas veces de grupos de agricultores familiares pobres y trabajadores asalariados rurales, ambos sectores evidentemente vulnerables.

El "Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina" permitiría que diversos actores sociales puedan intercambiar experiencias, conocimientos y sabidurías en torno a los proyectos asociativos, de una forma autónoma y libre de ataduras político partidarias o propias de las instituciones públicas. Además debería generar o retejer redes entre diferentes proyectos asociativos agrarios, y alentar la idea de que es posible vivir en el campo desarrollando formas de trabajo y producción humanas justas e inteligentes.

3.4.5 La pertinencia de un Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina

La educación es necesariamente política en tanto formadora de seres humanos para la acción y para la vida. En el capítulo 2 se ha visto que no existe centro educativo sin objetivo político, sin un ideal de ser humano para un determinado proyecto de sociedad.

Las clases dominantes y los sectores de mayor poder con decisiva incidencia en el acontecer de la economía agraria y la producción agropecuaria nacional, cuentan con todo un Sistema Nacional de Educación que siendo funcional a sus intereses, forma a miles de ciudadanos jóvenes bajo el paradigma del neoliberal.

Es posible plantear entonces por qué no puede existir un Centro de Formación donde se formen los sectores populares que trabajan en la tierra (como los son parte de los agricultores familiares y los trabajadores y trabajadoras rurales a salario). Un Centro de Educación que contribuya a la formación de sujetos sociales concientes, críticos, y capacitados para la defensa, el arraigo y el desarrollo de las formas de producción familiares y campesinas opuestas (por propia definición) a la racionalidad capitalista.

A nivel regional las Escuelas de Formación desarrolladas por el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST) son un claro ejemplo de centros educativos al servicio de los movimientos sociales populares del campo.

Las cifras de los censos agropecuarios analizadas en el apartado 3.2.2, han revelado que es imposible la convivencia de la Agricultura Familiar y Campesina con los modelos de producción capitalistas como el agronegocio. Por tal razón un Centro de Formación para el desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina debe tener como horizonte la transformación de la sociedad a través de la búsqueda, el estudio, la invención creativa, y la generación de alternativas concretas, reales y sostenibles.

El capítulo 5 se destina al diseño de una propuesta referida a un Centro de Formación de tales características, en la Unidad Cooperaria No.1 ubicada en la Colonia “Instrucciones del año XIII” del INC, en Cololó, Soriano.

4. TRABAJO DE CAMPO

4.1 CARACTERÍSTICAS DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA

La construcción de la propuesta contenida en este trabajo tomó como fuente de información la opinión calificada de diversos actores sociales, relevada a través de 15 entrevistas. Además se relevaron algunas experiencias de formación en la temática a nivel nacional y regional.

En este capítulo se presenta el resultado y análisis de ambas fuentes de información.

4.1.1 Acerca del procedimiento metodológico

4.1.1.1 Entrevistas a informantes calificados

Los informantes calificados fueron seleccionados en base a las instituciones u organizaciones a las que pertenecen y por las funciones que desarrollan dentro de estas. También se atendió a que cumplieran con una reconocida trayectoria u experiencia en algunas de las temáticas abordadas en este trabajo.

En el Anexo 6 se provee información específica acerca de cada informante calificado. Aquí corresponde hacer referencia específica a los ámbitos donde estos trabajan o participan. Se trata de ámbitos de educación formal y no formal, ámbitos relacionados al cooperativismo, a la Agricultura Familiar (públicos, privados y mixtos) y de trabajadores rurales.

- Miembros de instituciones educativas como la Universidad de la República (UdelaR) y la Universidad del Trabajo (UTU). En el primer caso se mantuvieron entrevistas con integrantes del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) que están participando en la construcción del Centro de Formación para Trabajadores Rurales de Bella Unión, docentes de la Unidad de Estudios Cooperativos y de la Facultad de Humanidades y Ciencias. En el caso de la UTU se entrevistó al Director de Programa Agrario de esta institución.

- Se mantuvo entrevista con informantes calificados referentes en temas de Formación Cooperativa dentro de instituciones como la Confederación Uruguaya de Entidades Cooperativas (CUDECOOP), el Instituto de

Cooperativismo (Uruguay) y la Fundación Promotora de Cooperativas de El Salvador (FUNPROCOOP).

- También se entrevistó a los directores de programas del Estado como el Proyecto Uruguay Rural del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (PUR-MGAP), y del Programa de Producción Familiar del Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria (INIA), y del Instituto nacional de Colonización (INC).

- Referente a la Agricultura Familiar y a los asalariados rurales se seleccionó a la Comisión Nacional de Fomento Rural (CNFR) como organización representativa de la Agricultura Familiar en Uruguay y diversos actores vinculados a la dinámica de los Trabajadores Asalariados Rurales (como por ejemplo un ex delegado del PIT-CNT a la Junta Nacional de Empleo (JUNAE) y un ex dirigente de la Unión de Trabajadores de Azúcar de Artigas (UTAA), entre otros).

Hay que destacar que muchas de las instituciones y organizaciones seleccionadas interaccionan entre sí coordinando diversas acciones. También se detecta que gran parte de los informantes calificados se desenvuelven a la vez dentro de varias de las instituciones nombradas.

Bourdieu, citado por Castro et al. (2006) explica que la entrevista es una herramienta metodológica que permite al investigador realizar una representación compleja de la realidad, según las representaciones que en el mundo social se tienen de la misma. En la situación de entrevista se reconstruye el discurso de los actores, razón por cual se mantuvo una actitud de escucha activa y metódica intentado rescatar y entender lo que los entrevistados pretendieron trasmitir.

Se utilizó el modelo de entrevista semiestructurada, que partiendo de un guión planificado con preguntas abiertas, otorgó mayores grados de libertad a los entrevistados, recogiendo elementos de información cualitativa que de otra forma no se hubieran relevado. El método permitió la sistematización de las respuestas y un análisis comparativo de las mismas.

En el Anexo 7 se presenta el formato “tipo” de entrevista realizada. Por razones de espacio no se anexa la entera transcripción de las entrevistas realizadas, quedando a disposición en archivos guardados por el autor.

4.1.1.2 Experiencias de Formación relevadas

Se relevaron las siguientes experiencias: 1) Instituto de Educación Josué de Castro (Veranópolis, Brasil); 2) Centro de Capacitación del Instituto de Biodiversidad y Biotecnología (San Luis, Bolivia); 3) Centro de Formación para trabajadores rurales (Bella Unión, Uruguay); 4) La Unidad Cooperaria No.1 como actual Centro de Formación y Capacitación (Soriano, Uruguay).

Las experiencias fueron relevadas en el marco de su funcionamiento cotidiano. La excepción fue el caso del Centro de Formación de Bella Unión, en el cual las visitas no coincidieron con el momento exacto de las prácticas educativas. No obstante, habiendo participado *in situ* en algunas actividades de formación previas a la conformación de este Centro, el autor entrevistó a diversos actores vinculados a ese proyecto.

En los Centros de Formación visitados se utilizó la entrevista abierta y la observación como estrategias de análisis cualitativo para abordar el conocimiento de cada una. En todos los casos la información fue complementada en base a una revisión bibliográfica y documental específica sobre las experiencias de relevamiento y estudio.

De acuerdo con Castro et al. (2006) la observación es uno de los primeros actos del conocer, y posibilita la pregunta y la reflexión más allá del lenguaje oral. Permite el conocimiento del ambiente y del contexto geográfico en el que se desarrollan las personas y sus modalidades de actuar. Por esta razón ha sido de gran aporte el haber podido observar *in situ* las experiencias en su contexto real.

4.2 RESULTADO Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS

A continuación se presenta la sistematización del conjunto de entrevistas realizadas. La información ha sido reunida en cuadros que agrupan los principales elementos surgidos en las mismas.

Corresponde indicar que el autor ha optado por integrar parte de la categorización de opiniones de los entrevistados en el cuerpo de los cuadros, como forma de rescatar en parte, la riqueza de las mismas.

4.2.1 Importancia de los Procesos Asociativos Rurales en la Agricultura Familiar

Cuadro No.3. Sistematización de la pregunta 1

Elementos surgidos en la entrevista	Descripción y análisis
Acerca del concepto de Procesos Asociativos	Se entiende que el término proceso asociativo (y aún circunscrito al medio rural) es muy general ya que existen múltiples casos en los que diversas personas conforman tramas sociales en la búsqueda colectiva de superar necesidades comunes. Con base en la familia rural como grupo humano, conceptualmente la Agricultura Familiar constituye un proceso asociativo. Este grupo (la familia rural) a diferencia de otros, tiene entre sus tareas principales la producción de bienes y servicios a partir del trabajo asociado de sus integrantes.[3] También se recoge la idea de que la Agricultura Familiar no se puede concebir si no está involucrada en procesos asociativos, y se cree que *"estratégicamente para cualquier Programa de Formación para la Agricultura Familiar el asociativismo es casi tan o más importante que enseñar a producir"* [7]

[7] Pardo, G. 2008. Com. personal.

Acerca de diferentes tipos de Procesos Asociativos	Se advierte que el sistema capitalista está plagado de experiencias asociativas que se practican como estrategias para la reproducción del capital mediante la explotación de trabajo asalariado, la destrucción de los recursos naturales, generadoras de marginación y exclusión social crecientes. También existen Procesos Asociativos a nivel de las clases altas del medio rural uruguayo; ejemplo de ello son la Asociación Rural del Uruguay y la Federación Rural. En otro terreno de realidades se recoge la opinión (compartida por el autor y abordada en el capítulo 3) de que existe una "grupalidad inducida" por políticas de Estado: *"es políticamente correcto decir "los Procesos Asociativos sirven"* (…) *entonces resurgen una cantidad de Sociedades de Fomento, de formas colectivas, de formas asociativas, de grupos, de aspirantes a colonos, armados en función de lo que el Estado está pidiendo. Es decir, regulan su conducta de acuerdo a la exigencia que viene de la institución. Entonces, hay una cuestión de origen, genética, de este reflotamiento de lo colectivo, de lo asociativo que hay que trabajarla y desde la formación se lo puede problematizar"*.[8] Se identifican Procesos Asociativos que (al margen de los intereses de clase) se generan específicamente en torno a lo económico, y hay otros que sin dejar de lado la importancia de este componente (pues deben ser viables) están movidos por elementos *"socio-políticos"* constituyéndose como grupos organizados de la sociedad civil que siendo autónomos políticamente y fieles a los intereses de las clases populares, pueden ser identificados como procesos de empoderamiento a las clases populares. Pueden ser ejemplos de esto "*el caso de productores de Tacuarembó que se han organizado, algunos grupos de aspirantes a Colonos de algunas zonas que han surgido organizando la necesidad de la demanda de tierra, el caso de algunos sindicatos rurales (no todos, pues algunos han sido inducidos por partidos políticos últimamente".* [8]

[8] Díaz, P. 2009. Com. personal

	También hay que reconocer (se mencionó en el capítulo 3) que "*hay toda una apuesta a proyectos de este tipo por parte del Estado; del Instituto de Colonización, del Ministerio de Ganadería, las mesas las Mesas de Desarrollo Rural, el reflotamiento de las Sociedades de Fomento Rural".* Se trata de una promoción de "lo asociativo" desde el Estado. Es lo que el autor llama "grupos inducidos". Entonces, *"resurgen una cantidad de Sociedades de Fomento, de formas colectivas, de formas asociativas, de grupos, de aspirantes a colonos, armados en función de lo que el Estado está pidiendo. Es decir, regulan su conducta de acuerdo a la exigencia que viene de la institución. Entonces, hay una cuestión de origen, genética, de este reflotamiento de lo colectivo, de lo asociativo que hay que trabajarla; y la formación lo puede problematizar".*[8] Por tanto al abordar los Procesos Asociativos Rurales es clave descifrar qué objetivos se plantea cada asociación, es decir para qué se asocia, en qué condiciones, cómo se organiza, que valores y formas de relacionamiento presenta, su forma de organización, funcionamiento y acción de acuerdo a estos últimos. Se destaca la importancia y la adhesión de generar Procesos Asociativos basados en principios diferentes a los del capitalismo; que tengan se sustenten en la práctica de valores como la solidaridad, la democracia, la igualdad, la equidad, la responsabilidad, y puedan desarrollar niveles de autogestión, autonomía. *"La búsqueda de relaciones de poder que no impliquen relaciones de dominación de uno sobre otro"*.[9] *"La simple asociatividad sin una toma de conciencia clara de que el problema es el capitalismo como sistema no alcanza".* Se discute acerca de que también hay Procesos Asociativos que constituyéndose *"como resorte del sistema capitalista para aquellos que quedan fuera de su estructura más dura de funcionamiento empresarial, explotación, etc.,*

[9] Picos, G. 2008. Com. personal

	pueden parecer de signo distinto al capitalismo pero en esencia son totalmente funcionales"[10] En este caso no estarían sino amortiguando los efectos negativos del capitalismo pero no plantean cambiar el sistema económico global.
Algunos tipos de Procesos Asociativos son una alternativa real al sistema capitalista	*"En Bella Unión hablar de Cooperativas a los trabajadores es mala palabra. O sea que hay que recomponer en la cabeza de la gente el concepto de Cooperativa y de trabajo asociado, ver que tiene otra significación, otro significado, otro contenido*".[6] *"El asociativismo es una estrategia micro en el sentido más concreto de la vida cotidiana, pero que debe pensarse en función de una escala global. En la medida que pueda pensarse en escala planetaria puede generar las condiciones para la revolución social".*[9] *"Muchos de los programas asociativos están pensados como reivindicaciones micro que a la larga resuelven el problema de muy poca gente y lo agravan en otro lado…* A *la larga el proceso de desaparición-aparición* (de productores familiares) *va a estar en juego siempre y por más Procesos Asociativos que tengas no estamos resolviendo el problema en forma general. La competencia está tan inherente al sistema que vos digas "yo acá genero calidad de vida" la generás con 15, 20 productores, o la generás en un pueblo, pero estás afectando a otro pueblo que de repente hacía lo mismo. La esencia acá es luchar por un sistema diferente y tener claro que los Procesos Asociativos son parches a un proceso económico global que tenemos que cambiar. Creo que apostamos a generar un proceso de cambio si en esos Procesos Asociativos se tiene la conciencia crítica de que lo que hay que destruir, es el capitalismo. Lo otro es pasar a trabajar los temas a nivel global y no dejarlos a nivel micro"*.[11]

[10] Moraes, A. 2008. Com. personal
[11] Tomassino, H. 2008. Com. personal

	Los Procesos Asociativos se visualizan como alternativa real siempre que impliquen relaciones de poder distintas a las planteadas por el sistema capitalista, y que siendo viables económica y socialmente se planteen el objetivo político (mediatizado por prácticas concretas) de construir un nuevo modelo de sociedad. Este planteo requiere que los autores, reconozcan y asuman las contradicciones propias de estar construyendo nuevas formas de producción y convivencia en un sistema capitalista dominante.[9] Se recoge la idea de que para no ser funcionales al sistema capitalista y transitar un camino de construcción hacia un modelo de sociedad diferente, las experiencias asociativas agrarias deben plantearse la disputa por el control de algunos niveles de la cadena de valor como la producción, distribución y el consumo.[10] Así, se encuentran opiniones que planean que es más exitoso realizar Procesos Asociativos más integrales, cosa que si se hace bien, permite aprovechar mucho mejor las condiciones potenciales de los recursos reunidos y combinados. [2] Se citan casos exitosos como la Unidad Cooperaria No.1 en Cololó-Soriano, La Comunidad del Norte en Salto y la Sociedad de Fomento Rural "La Casilla" en Flores. Se habla acerca del valor y la importancia de generar experiencias *"de contraesfuerzo intelectual y de trabajo de la tierra en comunidad"*[2] y de la importancia de ensayarlas en la práctica, salir del acartonamiento académico.[6]

El agotamiento de los modelos individuales de producción y reproducción social	*"La sobrevivencia de los agricultores familiares va totalmente condicionada a que puedan organizarse y trabajar en forma asociativa. En forma aislada, podrán sobrevivir algunos".*[7] *"Hemos visto a lo largo de la historia, la destrucción de los pequeños productores, la reconstrucción del latifundio (…) y esto es la historia de toda América. Entonces no es garantía que lo asociativo vaya a triunfar sobre un ataque permanente del sistema dominante que te rodea, pero pensamos que tiene más fortalezas*. *En el marco de este sistema capitalista, creemos que los proyectos individuales, y aún proyectos colectivos, no tienen garantías de sobrevivir; pero estos últimos van a tener mayor fortaleza que proyectos individuales para pequeños productores".*[5] *"La forma de lograr la sustentabilidad de la producción familiar es generando contratendencias a ese proceso de desaparición, y eso se puede hacer por Políticas de Estado o por políticas propias generadas desde la Agricultura Familiar. Una de las políticas propias es la ampliación de escala vía Procesos Asociativos. Entonces para nosotros es un tema clave"*.[11] En el marco del capitalismo neoliberal actual superar la exclusión social, económica y cultural propia de este sistema, implica necesariamente romper con la lógica individual, pues "*cualquier salida que se vaya a implementar es colectiva. No existen salidas individuales".*[12] *"El sindicato* (UTAA) *ha definido que el acceso a la tierra no es para un crecimiento sólo individual, sino en lo*

[12] Vadell, A. 2008. Com. personal

	posible tender a alguna forma asociativa entre los trabajadores para trabajar en colectivo la tierra".[5]
La Ayuda Mutua y la complemen-tariedad como factores de desarrollo y crecimiento de la Agricultura Familiar	En general los Procesos Asociativos: • Tienden a que se acreciente significativamente el desarrollo socio-cultural de los involucrados. • Contribuyen a que se potencien los resultados económicos y productivos. • Posibilita pensar y generar estrategias de desarrollo local que contribuyan a un Desarrollo Humano Integral.[13] • *"Las cooperativas tienen formas de acceder al asesoramiento técnico, de tener insumos más en cuenta, porque ya no tienen el fin de lucro esencial de un distribuidor privado; son formas de proteger la pequeña producción o la explotación familiar".*[14] • *"Tienen importancia económica y socio-política clave".*[8]

[13] Albín, A. 2008. Com. personal
[14] Davit, E. 2008. Com. personal

4.2.2 Importancia de la Formación para el desarrollo de los Procesos Asociativos Rurales de la Agricultura Familiar

Cuadro No.4. Sistematización de la pregunta 2

Elementos surgidos en la entrevista	Descripción y análisis
Aportes a nivel de los conceptos de Formación y Capacitación	Surgen algunos aportes y discusiones acerca de los conceptos de Formación y Capacitación considerados en el capítulo 2.
Diversas expresiones acerca de la importancia de la Formación para el desarrollo y crecimiento de Procesos Asociativos	*"La formación es fundamental para el desarrollo de los procesos asociativos y cooperativo".* [2] *"La Formación y la Capacitación me parecen vitales. Es imposible desarrollar modelos individuales de producción sin formación; mucho menos modelos alternativos".*[15] *"Si no generamos los espacios para discutir, intercambiar opiniones con nuestro pueblo acerca de que las salidas no son individuales y que verdaderamente, si nos queremos liberar de ciertos niveles de opresión, tienen que ser esencialmente salidas colectivas, no vamos a estar avanzando (…). Si será importante armar una estrategia para fundar, no un Centro de Formación en el medio rural, sino varios, de cara a esa población que en el medio rural ha estado excluida de cualquier proceso de participación".*[12]
Acerca del sentido y las formas de la Formación	*"Nosotros queremos una formación que nos permita comprender y transformar este mundo (…) que te dé las herramientas necesarias para entender el mundo en qué vivís y poder transformarlo, porque para el obrero, si no transformás esta realidad, siempre va a ser la penuria".*[5] *"Educación con un sentido formador y transformador a la*

[15] Ferreira, A. 2008. Com. personal

	vez, cosa que muchas veces no se logra (…) tendría que ser transformador además de formador".[2] *"No hay formación (me parece a mí) sin un "para qué" y un "contra quien". Y el "para qué" del proyecto de la formación hacia lo asociativo no es sólo la herramienta para conseguir poder y defender los intereses y seguir viviendo en el campo: yo la veo como una herramienta para construir alternativas a las relaciones capitalistas. Que la pequeña burguesía no la quiere; en realidad la pequeña burguesía si se asocia por el interés de mantener la producción individual; que es la que le va a permitir empezar a capitalizarse y empezar a ya no ser un agricultor familiar sino empresarial. Por detrás de lo políticamente correcto "soy familiar", se encubren relaciones asalariadas, ampliación del capital, explotación de mano de obra… El MGAP ha definido que con 500 hás y hasta 2 asalariados sos agricultor familiar; dentro de esa escala obvimente entra la pequeña burguesía y si mordemos el anzuelo de que toda la AF va a sumarse a un proyecto popular de creación de alternativas me parece que no vamos a poder avanzar".*[8] *"La formación debe ser liberadora en el sentido de que el paisano nuestro, nuestro peón, tiene que conocer los procesos de generación de valor (en las cadenas agropecuarias, por ejemplo) para después verdaderamente tener la libertad y decir "pucha, me están robando mi sudor, lo voy a pelear… y es una pelea colectiva también, en un país que ha demorado un siglo en lograr la 8 horas para el peón rural".*[12] *¿Cómo se incorpora la autocrítica en los programas de formación? Generar una conciencia crítica. No es fácil. Habría que saber mucho más de metodologías de la educación. Es fácil decirlo, ¿pero cómo se practica?* [2] *"Para simplificar las corrientes de la Formación, le llamaría la <u>educación popular</u>; es decir, trazar estrategias que fortalezcan el poder y el saber popular de esos colectivos, que fortalezcan lo colectivo hacia los intereses de los sectores populares. Eso implica ruptura,*

	implica trascender lo meramente económico". Muchos procesos asociativos se dan las Sociedades de Fomento se reúnen en torno a un crédito, a un subsidio, el acceso a un recurso (le podemos llamar "la zanahoria"), pero no hay un pasaje desde el acceso al recurso y la participación del pequeño productor en ese espacio asociativo, colectivo, a una participación más socio-política. Ahí la educación popular puede jugar mucho, problematizando el hecho de "porqué nos reunimos" llegando a identificar y reconocer (en un proceso de diálogo de saberes) la situación actual de la pequeña producción en el marco de una realidad nacional que el pequeño productor capaz que no conoce".[8]
El lenguaje como moldeador de la realidad	La formación también debe concienciar a la gente "*para que sepan que hay otro contenido de lo que es lo asociativo". Nosotros decimos a los compañeros, acá hay que terminar, no sólo con la palabra, sino con el concepto y con la categoría de "capataz" por ejemplo; ni qué hablar de "patrón".* [5] *"En la actualidad el gobierno al cual pertenecemos y defendemos, tiene todavía enormes áreas que impulsan esas metodologías* (se refiere a las que están fundadas en el individualismo y la competencia)*: cuando hablamos de "emprendedurismo" (palabra que no existe en castellano y que viene de la palabra "emprender", viene de "empresa" y empresa es "el negocio" ("hacé tu negocio", "entrenate para administrar tu negocio y sé tú, gerente de tu negocio", se trata de una puesta ideológica para impulsar el individualismo que es la faceta típica del capitalismo neoliberal".* [12]

[16] Piñeiro, J. 2008. Com. personal

Acerca de la complejidad y la integralidad de los Procesos Asociativos	La Capacitación debe generar la capacidad de que los participantes miren y comprendan que estos procesos son complejos y que combinan diversas dimensiones como: la social, la productiva, la económica, la financiera, la comercial, etc. Las capacitaciones no deben ser fragmentadas o recortes abstraídos de la realidad: *"no se puede capacitar por pedacitos… siempre hay que impregnar el producto concreto de una visión global integral".* [16]
Formación en trabajo asociado que integre una concepción filosófica e ideológica humana y profunda	Hay que formar para el trabajo asociado desarrollando a la vez "*una formación ideológica para evitar que la dinámica productiva te convierta en una mentalidad de un pequeño productor individualista; (…) porque estando en el predio, cómo no perder la visión solidaria, ideológica, comprometida con el cambio, quizás no en la misma forma de un militante sindical rural".* [17] *"Un Centro debería avanzar en esto: cómo hacer que esa gente, esas personas generen una cultura solidaria en la línea de los sin tierra; algo parecido a lo que se plantea el movimiento sin tierra* (MST)*, esa conjunción de valores que además de todo lo productivo pasa por integrar otra visión".* [17]
Acerca de lógicas de funcionamiento del trabajo asociado y de la tarea sindical	Los Procesos Asociativos Rurales no funcionan con lógicas ni racionalidades sindicales sino con lógicas de trabajo asociado. El trabajo asociado en la tierra *"requiere de un manejo, una toma de decisiones, el desarrollo de una responsabilidad, y de una formación específica para desarrollar la gestión social y económica, diferente a la gestión de un sindicato".* Hay que *"capacitar a las compañeras y compañeros para ir asumiendo todo ese proceso que pasa además del comprender el proceso productivo, entender la administración de los recursos (cambiar de una lógica de la demanda a una lógica de la administración de recursos)".* [17]

[17] Rocha, A. 2008. Com. personal

Acerca de los educadores o facilitadores	Hay una visión implícita de que la Formación debe ser llevada adelante por equipos de profesionales y especialistas que trabajen interdisciplinariamente: • Un curso no puede ser *"una suma de adoquines; mal formás cuando traés a un Asistente Social, que de esto, un Contador que de aquello, un Agrónomo que de esto otro*".[16] • *"Cuando trabajás con emprendimientos de este tipo no puede haber un Asistente Social que no sepa hacer un punto de equilibrio, y no puede haber un Contador que no sepa analizar una ficha social".* Los técnicos "*no pueden ser negados o cerrados a las otras visiones de las disciplinas; deben estar imbuidos de ese mismo espíritu de visión global que le querés aportar a los participantes".* [16] Pero también se recoge otra visión que discute y cuestiona el rol técnico en el proceso, basándose en la idea de que son los <u>trabajadores quienes deben autogestionar su Formación y de que debe identificarse en ellos los perfiles de potenciales educadores populares:</u> *"(…) En una primera etapa una primera etapa hay que identificar dentro del grupo de trabajadores ciertos perfiles ya existentes (que los debe haber), de gente con la cual desde una posición político pedagógica de educación popular ellos serían los potenciales aliados o educadores populares; apostar todas las pilas a ellos y formar esos cuadros para que sean ellos quienes lleven adelante las principales opciones del Centro de Formación; gastar energía en generar los propios educadores populares; parece que ahí está lo que podemos aportar nosotros desde nuestro rol técnico; después correrno*s y que nos llamen cuando nos precisen para cosas puntuales". [8] *"(…) para revertir la división social del trabajo y lograr procesos de politización de los trabajadores me parece que tenemos que basarnos en aquellos trabajadores (y*

	experiencias hermanas a las experiencias con las que trabajamos) que han avanzado más, que han logrado organizar gente, concienciar, incluso al paso de desafiar a las instituciones acerca de la lucha social. (…) Y entre esos mismos compañeros, de par a par, desde una cercanía mayor de culturas, que se pueda dialogar hacia la superación de la no participación y de la no conciencia política global que muchos trabajadores tienen". [8]
Liberación o adoctrinamiento (algunos entrevistados manifiestan su preocupación en diferenciar Formación y adoctrinamiento)	*"Hay que ver dónde está la frontera cuando vos estás capacitando, que lo que hagas sea Formación y Capacitación, y no adoctrinamiento para llevar a la gente donde vos pensás que tiene que ir".* [15] *"Participé en una experiencia que me parece muy exitosa en Venezuela, donde fuimos invitados a dar algunos cursos de formación, donde así como se enseña a criar chanchos, a plantar cebolla, se enseña la discusión política; a veces tenemos "tabiques" mentales como si fueran totalmente distintas: hay que sacarle el miedo a hablar de política; hay que hablar de política".* [12] *"… Sí, puede ser leído como eso* (adoctrinamiento), *pero la cuestión es qué amplitud de ideas das a los que son alumnos digamos; (,,,) si das varias campanadas y permitís que se exprese la capacidad de libertad que tiene que tener el pensamiento, yo creo que estamos construyendo (…). Para nosotros un Centro de Formación de ese tipo tiene que privilegiar el debate; que venga uno que piensa "A" y otro que piensa "B"; es más, que venga alguien que defienda el capitalismo y damos la lucha de ideas".* [12]

4.2.3 Contenidos o ejes temáticos del acto educativo en un Centro de Formación para el desarrollo de la Agricultura Familiar

Cuadro No.5. Sistematización de la pregunta 3

Elementos surgidos en la entrevista	Descripción y análisis
Acerca del método a través del cual generar los contenidos de la Formación	*"Tiene que haber participación de esos actores para que se involucren en la elección de los temas. Si no hay participación, protagonismo a nivel de la elaboración de un programa de formación no vamos a estar logrando el involucramiento real de los que queremos que sean protagonistas".* [12] "*No comparto mucho esa corriente (o sub-corriente) dentro de la educación popular, de que se generen los contenidos a partir del acuerdo con el educador. Me parece que ahí devaluamos la potencialidad de la educación y estamos desperdiciando la posibilidad de hacer propuestos desde proyectos populares. Es decir, hay una lucha de clases a nivel de la sociedad y Freire dice "eso es un límite"; otro límite es el proyecto que nosotros tenemos como educadores. Si no hay un proyecto popular, político pedagógico desde lo popular, no puede haber contenido consistente… y no puede haber proyecto si no hay contenido… nosotros no se lo vamos a imponer a nadie, sino a proponer".* [8]
Los diferentes intereses de clase	*"Dentro de la amplitud que caracteriza a la CNFR y a la Agricultura Familiar, el Centro de Formación*

se manifiestan a la hora de elaborar un programa de Formación "para la Agricultura Familiar"	*tendrá una propuesta ideológica". Capaz que no puede plantear un currículum explícito o formal claramente socialista o rupturista con la pequeña burguesía rural porque lo que hay es mezcla de lo popular con "lo otro", pero pensando en un camino de transición me parece que está interesante. Hay que pensar las cosas en transición; desde "lo que hay", hacia lo que soñamos. Ahora, me parece que hay que apuntar a romper esa alianza naturalizada de la Agricultura Familiar con lo popular".* [8]
La sistematización de la Experiencia de la Unidad Cooperaria No.1 y de otras experiencias asociativas como base de formación e intercambio entre diversos actores interesados	El Centro de Formación debería trabajar con base en *"la acumulación y el intercambio de experiencias, porque en realidad no hay un solo modelo para lo asociativo";* por ello se visualiza como importante trabajar *"formas de asociación y formas de cómo participar y gestionar los mismos".* [13] Para generar una propuesta de Formación y hacer aportes importantes una posibilidad puede ser *"sistematizar la experiencia de la Unidad Cooperaria; la sistematización de la experiencia puede ser generadora de los contenidos de la formación".*[12] Se plantea como importante el *"dialogar con esa sistematización y otras experiencias; complementar la sistematización con miradas desde otras experiencias por ejemplo el movimiento Sin Tierra del Brasil, o el Mocase, o a Paraguay".* [11]
Las formas de cómo funciona el sistema capitalista	Comprender algunas dimensiones de cómo opera el actual *"sistema global de dominación".* Se diferencian niveles micro y macro económicos, que deben ser trabajados con la gente, pues: *"para querer transformarlo hay que comprenderlo, saber cómo funciona".* [10] *"Es bien importante conocer las estructuras agrarias del Uruguay, cristalizadas en el día de hoy, sino como proceso histórico; lo que han sido los procesos económicos en el país, pero asociados a toda una región y el mundo. (…) El fenómeno de las trasnacionales que están invadiendo estos*

	territorios”. [5] *“Esos contenidos van (en lo respecta a la educación popular, y dentro de ella su corriente marxista) desde la comprensión global de la sociedad (contenidos de economía política) hasta cuestiones concretas del trabajo, y todo lo que implica revertir la división social del trabajo, es decir trabajo comprendido en un sentido integral tanto manual como intelectual (no sólo el folklore de recuperar los oficios rurales como por ejemplo se manifiesta en la Fiesta de la “Patria Gaucha”, sino que esos oficios estén íntimamente atados a una comprensión profunda de la sociedad, es decir que el trabajador se independice de los técnicos”.* [8] Se visualizan algunos ejes fundamentales de estudio que hacen a la dinámica del capitalismo. Algunos de ellos son la propiedad privada y la apropiación y uso de la naturaleza. Los aportes de la Economía Política aparecen como sumamente importantes para enriquecer el análisis y el debate educativo.
El relacionamiento entre las personas, y entre las personas y la naturaleza;	Uno de los temas que aparece como clave, es trabajar acerca de las diferentes formas de *relacionamiento*. El sistema capitalista neoliberal forma culturalmente a las personas y plantea formas de relacionamiento que se vuelven naturales. Se plantea que los seres humanos “n*o actuamos “sobre” la realidad, sino dentro de ella. La forma de actuar, es en la relación. Toda acción es una relación. Si queremos cambiar, tenemos que ver las relaciones que tienen que ver con lo que queremos mejorar; porque en realidad no se mejora “fuera de”, sino “dentro de”.* [6] Formas de análisis pueden ser los ejes *“yo y la tierra”, “el estado y la tierra”, “yo y el Estado”, “la Cooperativa y el Estado”, “mi trabajo-mi práctica y nosotros mismos en el grupo”…* en fin: *“¿cómo nos relacionamos?”*. Otros temas son *“la gestión del*

	poder dentro de las relaciones, tanto en las relaciones de las personas con la naturaleza; cómo media el poder del hombre sobre la naturaleza". [6] Se habla acerca de las relaciones sociales y la relación humana con la naturaleza pues el sistema capitalista *"es un modelo de autodestrucción".* Se trata de *"desnaturalizar las formas de vida actuales que no son para nada naturales".* [9]
Los contenidos de la formación no pueden obviar la realidad de una sociedad dividida en clases sociales	*"Respecto a la Formación, Horacio Martins do Carvalho, los Sin Tierra en general (MST), basados en el marxismo hablan de la formación como aporte a la formación de la clase. Hay un proceso de lucha de clases y al mismo tiempo, en esa lucha, se va formando la clase. Se lucha sin que todavía esté formada la clase trabajadora rural, y en la medida que luchan se van formando; pero también hay que explicitar esos aprendizajes de la lucha, y ahí, el espacio del Centro de Formación puede servir justamente a esas enseñanzas y aprendizajes que van dando esos procesos de lucha de clase, sin los cuales, me parece que no es viable una Agricultura Familiar orientada hacia lo popular".*[8]
Formación en valores	*"Muchos dicen que estamos en una crisis financiera y económica, pero el trasfondo es una crisis ética. Hay un gran vacío de mucho tiempo atrás, y los aspectos filosóficos y éticos son fundamentales para poder lograr experiencias que sean realmente transformadoras".* [2] *"Lo central es la conciencia, la actitud, y eso la verdad no sé cómo se podría poner en un programa… obviamente es vital que se capacite en lo que está haciendo cada uno, pero no creo que sea ni de cerca lo más importante en una experiencia de éstas. ¿Cómo se enseña solidaridad? Esas cosas son difíciles de tener en un currículum".* [14] *"El otro gran eje es romper con el individualismo. Lo colectivo es lo único que le da fuerza a la clase*

	explotada;(…) las respuestas de tipo económico también deben ser colectivas, asociativas, solidarias. Son temas importantes para ir generando realmente un proceso de crecimiento del punto de vista ideológico del individuo, del explotado, del asalariado". [6]
La resignificación de la tierra, nuestra relación con ella	*"Es importante retomar el sentido de la tierra, resignificar qué es la tierra para la gente, darle una dimensión nueva. O sea, en el sentido no de verla como una cosa que se explota sino también de verla como algo que tiene vida, que tiene límites, que para poder volver a generar lo que necesitamos necesita cuidados… entonces hay que ver* (nuevamente) *mi relación con la tierra, del campesino con la tierra, con la naturaleza, y cómo trabajar ese vínculo".* [12]
La propiedad privada y la propiedad social	*"Hay que pensar todo el tema de la propiedad de la tierra en la producción familiar y si la propiedad de la tierra tal cual es concebida por los productores familiares la vamos a seguir manteniendo, o si vamos a pensar en la Agricultura Familiar sobre la base de un bien social; ¿vamos a un proceso de socialización de la tierra…?* [11]
Las políticas de estado sobre la tierra y la Reforma Agraria	*"En un país agropecuario tenemos que hablar de la tierra (…) Hay que hacer una Reforma Agraria y la tierra tiene que ser un bien social. Tenemos que buscar la correlación de fuerzas para que se manifiesten estos temas Una de las maneras es tratando de divulgar algunas ideas y discusiones sobre la importancia de tener una política de tierras en Uruguay. Esa política tierras pasa por distribuir la misma en el sentido social de la producción y no en el sentido capitalista y concentrador, que es lo que nos ha pasado en estos años, en los que irracionalmente aumentó la concentración* (de la tierra, el ingreso y el capital)*"* [12]

Alfabetización	Surge el comentario acerca del analfabetismo o la dificultad de muchos trabajadores rurales para leer y escribir. Esto no se manifiestan solamente a nivel de "las letras", sino que también se dan a nivel de "los números" y las matemáticas. Aunque implícitos, se recogen estos elementos como contenidos básicos de una formación liberadora. *"(…) en estos lugares apartados del interior el nivel* (de formación) *es mucho más bajo que el que puede tener un obrero de Montevideo, que está en contacto con más noticias y con otro nivel de información, de lenguaje… o se lee más; acá* (medio rural de Bella Unión) *la lectura es algo que no está incorporado a ningún trabajador, aparte de que algunos ni siquiera saben leer, o leen muy mal (son analfabetos por desuso)".* [5] *"Hoy hablábamos de cómo hacer un balance…. lo que entra lo anotás por un lado y lo que sale por el otro. Eso es muy difícil que los compañeros lo entiendan. Otro concepto es que los ingresos no vienen del cielo: si vos no tenés ingresos, no podés tener gastos… esas cosas elementales… hay montones; hay que ir paso a paso y muy vinculado a la práctica, al ritmo que tienen los trabajadores para entender…".* [5]
Hay coincidencia entre varios entrevistados en que existen diversos temas que pueden ser contenidos propuestos	• La formación para una comprensión profunda de qué implica la gestión cooperativa y el acceder a un cargo de dirección. La gestión del poder. [6] *"(…) a veces el Presidente* (de una Cooperativa o Sindicato) *se cree que es mucho más que los demás, o que pude ejercer un poder mucho mayor a los demás; también eso hay que trabajarlo en la cabeza".* También *"hay una costumbre de delegar las cosas: "vos te arreglás… yo ya te delegué, ya fui y te voté": esa cultura hay que cambiarla en la Formación".* [5]

	• La concepción de Desarrollo Rural y los modelos de Desarrollo Rural imperantes en América Latina (TOMAss); *"(…) algunas cuestiones elementales de economía hay que conocer… (como nociones de) qué es crecimiento y qué es desarrollo".* [5] • Modelos de Desarrollo lo que *"implica discutir acerca de las relaciones sociales, el agronegocio, y toda la concepción de Vía Campesina, que tiene que ver con los territorios campesinos".* [11] • Seguridad alimentaria. Los grandes marcos que tienen que ver con el tipo de alimento va a consumir el género humano en el siglo XXI. [11] • Temas ambientales. [11] • La tecnología (por ejemplo; nanotecnologías, biotecnología, informática, agricultura de precisión, sistemas de información geográficos aplicados al agro) [11]
Otros temas que surgen:	• El trabajo en equipo: *"Uno de los temas fuertes de psicología social es el tema de los equipos, como una forma particular de grupo. Y lleva mucho trabajo trabajar en equipo. Mucha gente cree que es meter la gente para adentro de la cancha; hay como un supuesto de que la gente se reúne y sabe trabajar juntos. No por sumar las cosas se producen colectivamente".* [3] • Género. • Las relaciones patriarcales. • La formación para los proyectos de vida. [10] • Se habla acerca de la importancia de rescatar las formas de trabajo colectivo ancestrales aplastadas por la dominación colonial y neocolonial: "*Es clave rescatar las experiencias más antiguas de la humanidad, que las hay y muy*

	ricas. La historia como sentido dinámico, para poder proyectarse". [2] • *"La historia del artiguismo y de la gesta y la lucha de Raún Sendic (por ejemplo); eso también es formación. Yo creo que la tenemos que hablar porque él fue un defensor a ultranza del trabajador rural y parece mentira pero parece que algunas de esas páginas de la historia se hubieran borrado. Esos Centreo de Formación tienen que tener la capacidad de ventilar eso, de poder contar las historias de lucha de los pueblos latinoamericanos, ¿por qué no? Te diría que la educación formal no tiene esas cosas; esos Centros de Formación te diría que van a explorar esos caminos.* [12]

4.2.4 Centros de Formación y Capacitación para el desarrollo de la Agricultura Familiar y los Procesos Asociativos Rurales

Cerca del 80% de los entrevistados responde inmediatamente que no existen espacios o Centros de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y los Procesos Asociativos Rurales de la misma. Se transcriben algunas expresiones:

- *"En ningún lugar".* [11]

- *"No visualizo organización educativa que tenga objetivo formar en Procesos Asociativos para la producción familiar para el agro. En realidad no existe".* [15]

- "*Yo no veo una institución que esté centrada en esto pero sí creo que hay buenas posibilidades de articular teniendo un propósito claro y una noción de trabajo vinculante, hay posibilidades de apoyo en diversos tipos de organismo"*. [16]

- *"Explícitamente, sin ser el caso de Bella Unión no conozco; incluso lo de Bella Unión con todo el cuestionamiento de que al menos la primera etapa del Centro de Formación no fue (me parece a mí) una etapa de Educación Popular. Es decir, la Universidad intentó dar una respuesta*

urgente y rápida con los elementos que tenía a mano, que eran un curso convencional de Cooperativismo". [8]

- *"Este tipos de cosas me parecen esfuerzos muy importantes porque no hay nada de ese tipo para la Agricultura Familiar"*. [17]

- *"Espacios formales como algo políticamente definido en estos temas no hay. Eso no quiere decir que dentro de espacios formales que están pensados para otra cosa no suceden cosas que alimenten esto".* [9]

Igualmente surgen algunos espacios de formación o experiencias concretas que han aportado o aportan en tal sentido. Dicha información se encuentra en el cuadro No. 9.

Cuadro No.6. Instituciones o espacios que nombrados por los entrevistados en relación a la pregunta 4.

Elementos surgidos en la entrevista	Descripción y análisis
Centro Cooperativista del Uruguay (CCU)	• Históricamente el CCU ha jugado un papel muy importante en la conformación y sostenimiento de diversas cooperativas agrarias de primer y segundo grado.
Comisión Nacional de Fomento Rural (CNFR)	• *"Hay una propuesta de CNFR de Formación de jóvenes para el año que viene, que tiene que ver con esto".* [9-11] • Hay un grupo en la CNFR que se está moviendo en eso (nombra el Curso de Formación de Jóvenes proyectado para jóvenes de las bases de CNFR y de la UNATRA). [17] • *"Me consta que CNFR está haciendo cosas".* [16]
Asociación de Estudiantes de Agronomía (AeA)	• *¿Sabés dónde se discuten estos temas? En la Asociación de Estudiantes de Agronomía* (AEA); *mirá los cuadros que ha largado en los últimos tiempos".* [11] • Existen espacios en la AEA como los Encuentros Nacionales de Estudiantes de Agronomía que *"son espacios de discusión y formación que contribuye a esto".* [10]
Universidad de la República (SCEAM)	• Se nombra el aporte de la SCEAM en el actual armado de un Centro de Formación en Bella Unión. • Se nombra un programa nuevo entre la UTU y LA

	UEC-SCEAM. • *"Percibo que hay una nueva generación con vocación en estos temas"* (se refiere a estudiantes vinculados a la función de Extensión Universitaria). [17]
Programas del Estado que son nombrados	• *"Teóricamente el Programa de Capacitación Para Trabajadores Rurales de MEVIR-JUNAE* (actualmente INEFOP) *dentro de sus componentes teóricos intenta que la entidad capacitadora promueva lo cooperativo"*. [10] • Se nombran programas que en el marco del MIDES abordaron el plano educativo como: Rutas de salida y Trabajo por Uruguay. • *"Creo que el Programa Uruguay Rural y algunos programas del Ministerio de Desarrollo Social han hecho un aporte muy importante".* [17]
Casa del trabajador Rural (Libertad-San José)	Se releva el caso de una experiencia de autogestión de Formación y Capacitación con fuerte protagonismo de los trabajadores rurales, que en los años ´90 funcionó en la Casa del trabajador Rural (Libertad-San José). Se trató de un espacio de Capacitación y Formación para asalariados rurales generado por José Luis Rebellato, Rebellato, Carmen Amándola y Antonio Ramauro, quienes *"(…) luego se corrieron, dejando la pelota en la cancha de los trabajadores y bueno, dio los frutos que se pudieron haber generado (…) en ese contexto".* [8]
La experiencia actual de algunos grupos de pequeños productores de Bella Unión y Tacuarembó	Se menciona el caso de algunos grupo de pequeños agricultores familiares que siendo asalariados rurales de origen, han logrado sostener procesos de autogestión productiva, ligados permanentemente a la lucha de la clase trabajadora: *"Lo interesante en Bella Unión no es sólo el tema de los asalariados (que a nivel nacional más se destaca): el tema es cómo un grupo de asalariados lograron convertirse en pequeños productores a lo largo de los ´80 y los ´90; y cómo esos productores, con su bagaje de aprendizaje y su experiencia integral (como asalariados y como trabajadores independientes en pequeñas parcelas y pequeñas chacras) han logrado politizarse y estar junto al sindicato rural de asalariados. Me* parece (que la experiencia de estos grupos) *puede ser un poco la punta de lanza para un proyecto de formación ambicioso".* [8]

4.2.5 La Unidad Cooperaria No.1 como Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar

Un primer elemento que surge a partir de la pregunta 5 es que todos los entrevistados salvo uno, manifiestan reconocer el caso de la Unidad Cooperaria No.1 como una experiencia cooperativa singular e importante, rescatando su historia como un elemento intrínseco de su riqueza. En este sentido algunos comentarios son:

- *"Creo que en la Unidad Cooperaria hay una historia bien rica (…) su riqueza tiene que ver con la recuperación de su historia".* [11]

- *"(…) su historia no es casual y creo que no hay que ocultarla sino cultivarla. Eso ya es una ventaja".* [12]

- *"Ojalá pudiéramos conocer toda la historia de la Unidad Cooperaria; es una experiencia bien interesante. (…). Porque además ellos tenían un endeudamiento muy importante y fueron capaces de irlo superando. Hay que ver qué experiencias".* [5]

Sin embargo algunos de los entrevistados aclaran que desconocen en profundidad diversos aspectos la experiencia Cooperativa de la Unidad Cooperaria No.1. En principio esto despierta la preocupación del autor, en el entendido de que se trata de informantes calificados vinculados de alguna forma a los temas de interés y estudio, y que además, el proyecto de la Unidad Cooperaria No.1 no es nuevo, sino que tiene 50 años de vida en Uruguay.

Respecto a la implementación de un Centro de Formación se visualizan dos opciones estratégicas diferentes. Una refiere al impulso de un desarrollo en base a la articulación local*: "Desde la UC No.1 me vinculo con los actores locales, con los demás productores, la demás gente y desde ahí hago una expansión de una cierta forma de trabajar, de organizarse, entonces la gente va ahí y eso se transforma de cierta forma en un centro contaminante (en el mejor sentido de la palabra) para el medio".* [16]

La otra alternativa para la creación de un Centro de Formación es que funcione como un enclave. Un lugar donde su actividad se expande más allá

de la dimensión local territorial: *"No te expandís desde la articulación local, sino que decís, acá hay un territorio que tiene estas características, esta logística, esta vocación (elementos físicos, culturales, estructurales… tierra, instalaciones, gente, maquinaria, historia) y entonces dejás que el mundo vaya a vos. Capaz que hay un público más afín con esta idea en economía familiar entrerriana, correntina, riograndense, o el sur de Uruguay; en ese caso hacés una pista de aterrizaje en la Unidad Cooperaria. Otro ejemplo es que puede ser un enclave de todas las Colonias del INC para la formación en Procesos Asociativos Rurales"* [16]*.* Se recoge la idea de que *"en el marco de la Red de Cooperativas del MERCOSUR y la Reunión Especializada de Agricultura Familiar (REAF), tener un Centro de Formación para pequeños agricultores familiares de la región es una muy buena idea"*. [2]

Hay quienes entienden que todo Centro de Formación estará influenciado por la localidad o la zona en que esté ubicado (y aunque no se explicitó, por el estrato social que lo conforme): "*Los lugares de estudio, de formación, se van ganando por su impronta regional y zonal; vos creás cuatro escuelas idénticas en cuatro puntos cardinales distintos del país y a los 5 o 10 años son distintas; eso es bueno pues la diversidad siempre es buena"*. [13] Se suma a esta consideración, la concepción de que de existir varios Centros de Formación como el propuesto en este trabajo, los mismos "*deben estar articulados entre sí y tienen que tener capacidad de intercambio"*, pues *"a veces tienen que hablar de cuestiones que son comunes para todos y otras que son específicas* (que atañen por ejemplo, a una región)*".* [16]

Cuadro No.7. Elementos que se visualizan como favorables de la Unidad Cooperaria No.1 (UC No.1) para la realización de un Centro de Formación.

Elementos surgidos en la entrevista	Descripción y análisis
La experiencia de la UC No.1 constituye en sí, un elemento positivo para la conformación del Centro de Formación	• Tres cuartas partes de los entrevistados piensan que las posibles fortalezas y debilidades que pueda tener la Unidad Cooperaria No.1 (como toda experiencia asociativa) puede constituir un buen aporte para una Formación en Procesos Asociativos Rurales. • *"Lo concreto es que ahí* (en la UC No.1) *se da la producción de un determinado número de familias*

	en un campo común; eso es un elemento diferenciador". [17] • *"Creo que* (en la UC No.1) *hay un testimonio vivo de una forma de organización productiva que permite pensar que hay otras formas de trabajo en el campo y de producción".* [10] • *"Una primera ventaja* (de la UC No.1) *es uno de sus propios objetivos: hay una intencionalidad de generar un Proceso Asociativo de estas características. Después uno puede plantearse críticamente si se ha sostenido y en qué condiciones, pero uno no puede negar que hay un objetivo de construir un proyecto asociativo, solidario".* [9] • *"Un elemento principal es su propio caso: es un campo del Instituto Nacional de Colonización de uso colectivo; el hecho de integrar un Centro de Formación ahí* (en la UC No.1) *ya le está dando un rumbo a lo que ese Centro de Formación quiere"*. [16] • Como se dijo párrafos atrás, <u>la sistematización de la experiencia es una base para la generación de conocimiento</u> en diversos temas y el intercambio con otras experiencias; puede contribuir a *"formar en cómo participar en espacios colectivos de producción".* [13] • Una fortaleza es la posibilidad de: a) Considerar a *"<u>la unidad de producción como un componente didáctico del Centro de Formación</u>; que el trabajo colectivo asociativo sea un componente muy fuerte de la generación de los espacios de formación sistemática que se van a brindar"*. [8] b) <u>Articular fuertemente la práctica y teoría</u> e *"integrar los aprendizajes de la experiencia para tomar de allí los temas generadores que permitan la lectura*

	más global de la realidad. Hay que aprovechar estas experiencias vinculando la producción con la Formación; (…) Tompson habla de "la formación desde la experiencia" (de clase, incluso) para hacer crecer la formación desde esa experiencia".[8] c) *"El educando, al formarse en este Centro va a tener la ventaja de que en la Unidad Cooperaria puede tener una vivencia práctica; eso ayuda a lograr ese sentido transformador de la educación. (…) Poder trasmitir una experiencia práctica es más importante que todo lo que se puede hacer en teoría".* [2] • *"Yo creo que lo que el mayor aporte que la UC podría hacer a nivel de formación es la cotidianeidad que allí se puede experimentar, la que puede tener un mayor alcance formativo".* Como ejemplo se compara un curso de tres días con un dispositivo de formación de un mes de trabajo: *"es probable que el efecto sea mucho mayor el hecho de que estén trabajando ahí, que un curso de 3 días".* [3] • *"La primer ventaja que tiene es que estás organizando una actividad de formación en medio de una experiencia productiva. La segunda, es que se trata de un emprendimiento asociativo; una experiencia que, aún con todas las dificultades que tiene (porque esas experiencias nunca pueden ser muy fáciles) y que de repente en otros lados habrá que hacerlo con otros matices, está demostrando que es posible. Hoy estamos en el corazón de un debate acerca del modelo productivo que tenemos, y la experiencia de la UC No.1 (como la SFR "La Casilla") demuestra que es posible generar grandes emprendimientos incluso de volúmenes importantes a partir de pequeños productores familiares. No te pueden decir "eso no corre más, es una utopía, los productores chicos nunca llegaron a nada porque no son competitivos, están destinado a desaparecer y que lo único de lo que puede ser objeto es de asistencialismo, hay que*

	dejar que se transformen en peones de las grandes empresas, etc". [7]
Acerca de la infraestructura que tiene la UC No.1	• *"Yo no voy a hacer referencia a que es un lugar hermoso, a que tiene una infraestructura muy buena, porque eso sinceramente eso es secundario. Creo que en un Centro de Formación, lo secundario son los recursos que se tienen; lo principal es la voluntad política de hacerlo y que esa ella sea compartida con los sectores que se quiere trabajar"*. [12] • Algunos entrevistados destacan positivamente la infraestructura (edilicia y productiva) que tiene la UC No.1 y su influencia de la misma en los procesos de Formación: *"Tienen capacidad de alojamiento; un campo de recría, un tambo…"* [2]; *"Creo que la mayor potencialidad es el lugar y el edificio que tiene".* [12]
Otras ideas y ventajas que surgen	• La cooperaria podría ser una incubadora; un espacio de tránsito a otras experiencias asociativas radicadas en otros lugares y departamentos: *"la gente entra, pasa tres, cuatro, siete años y luego pasa a ser miembro de un grupo en otro lugares… es más que una pasantía"*. [15] • *"Nosotros en casi todos los Cursos tenemos sistemas de pasantías: un lugar puede ser la Unidad Cooperaria No.1".* [14]
Algunas consideraciones	• *"Si la Unidad Cooperaria intenta ser un espacio de formación (…) los que viven ahí en la cotidiana tienen que estar dispuestos a ser afectados por ese espacio, porque sino seria algo paralelo. Si no se involucraran ¿qué diferencia habría entre hacerlo ahí y hacerlo en otro lado?* [9] • El Centro de Formación no debe basarse solamente en la experiencia de la UC No.1: *"Un elemento positivo para la generación de este es la existencia de la experiencia concreta; pero si vos te restringís*

	únicamente a la experiencia, estás dejando de lado otras cosas que en ese espacio físico no se están dando y que puedan ser elementos de Formación. Pues hay otras experiencias o pueden haber y que sean diferentes". [13]

4.3 DESCRIPCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN RELEVADAS

A continuación en los cuadros 8, 9, 10 y 11 se resume la información básica relativa a las 4 experiencias relevadas. En el Anexo 8 se ha dispuesto la descripción completa de cada experiencia relevada, así como detalles de los aspectos y enfoques pedagógicos aplicados en cada una, entre otros elementos.

Cuadro No.8. Resumen de los principales elementos observados en el Instituto de Educación Josué de Castro.

Elementos	Detalle
Nombre del Centro	Instituto de Educación Josué de Castro (IEJC)
Está asociado/o depende de:	Escuela del MST conducida por el Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).
Ubicación	Localidad de Veranópolis (RG DO SUL-Brasil)
Etapa actual	En pleno funcionamiento desde 1995; amplía los cursos y propuestas de estudio y formación.
Población objetivo actual	Jóvenes provenientes del campo (jóvenes trabajadores y/o hijos de trabajadores) y vinculados a los movimientos sociales. Actualmente comienza a formar a adultos en algunas licenciaturas.
Temas en los que ha ofrecido Formación y Capacitación	• Técnico en Administración de Cooperativas • Magisterio / Normal Medio • Técnico em Administración de Asentamientos • Técnico em Salud Comunitaria • Comunicación Popular • Educación de Jóvenes y Adultos / Medio • Estudios superiores UES • Pedagogía de la tierra y Licenciatura en Educación del campo.
Infraestructura	Estudio, Trabajo, Alimentación y Alojamiento.

Otras actividades que mantiene el Centro.	Publicaciones (edición de sus investigaciones y sistematizaciones, cuadernos del MST, CD de música del Movimiento, etc). Participa en diversos eventos orgánicos del MST.

Cuadro No.9. Resumen de los principales elementos observados en el Centro de Capacitación del Instituto de Biodiversidad y Biotecnología (INBIOTEC)

Elementos	Detalle
Nombre del Centro	Instituto de Biodiversidad y Biotecnología (INBIOTEC)
Está asociado/o depende de	Debe considerarse como una extensión de PROBIOMA
Ubicación	Localidad de San Luis (Santa Cruz de la Sierra, Bolivia)
Etapa actual	En pleno funcionamiento.
Población objetivo actual	Líderes indígenas, campesinos y técnicos agrícolas
Temas en los que ofrece capacitación	1er. Semestre: se ofrecen diversos cursos: • Control Biológico • Manejo ecológico de plagas • Uso y Manejo de Agentes de Control Biológico • Producción de Cultivos Orgánicos • Certificación local • Biotecnología • Recursos genéticos y Transgénicos • Educación Ambiental • Ecoturismo comunitario • Gestión Local de Áreas Protegidas 2do. Semestre: se capacita “a demanda”.
Infraestructura	Posibilita el estudio y la práctica, alimentación y alojamiento. Salas de conferencia, salones, Área de prácticas de campo y de laboratorio.
Otras actividades que mantiene el Centro.	• Investigación en Control Biológico y Recursos genéticos. • Diagnóstico y evaluación de campo en el marco del sistema de Manejo Ecológico de Plagas.

	• Diagnóstico de laboratorio. Para identificar las plagas (insectos, patógenos y malezas) que afectan a los cultivos y recomendaciones requeridas para su control biológico. • Publicaciones acerca de Control Biológico, Ecoturismo comunitario, Producción de Soja Responsable y temas de interés ambiental.

Cuadro No.10. Resumen de las características actuales del Centro de Formación para Trabajadores Rurales, en Bella Unión (Uruguay)

Elementos	Detalle
Nombre del Centro	Oficialmente aún no tiene nombre; se comprende que será elegido en la medida que avance el proceso de formación en la zona, la actividad del mismo y los procesos de generación de identidad con/en el mismo.
Está asociado/o depende de	Varias organizaciones: UTAA, SOCA, SUCAL, APAARBU, Gremial Granjera y la Cooperativa "15 de Enero", entre otras.
Ubicación	Localidad de Bella Unión (Artigas, Uruguay) Se proyecta un centro físico en la Colonia España del INC.
Etapa actual	En etapa de diseño y proyección. Durante el segundo semestre del 2008, y en el marco del apoyo de la CSEAM (UDELAR), se instrumenta un Curso de Asociativismo y Cooperativismo.
Población objetivo actual	Asalariados(as) rurales y pequeños(as) productores(as) que buscan acceder a tierra a través del INC.
Temas en los que ha ofrecido Formación y Capacitación	• Actualmente discute acerca de un programa de Formación. • Se ha realizado un Curso de Cooperativismo y Asociativismo (implementado por la CSEAM)
Infraestructura	En proyección.
Otras actividades que mantiene el Centro.	Al momento no se detectan.

Cuadro No.11. Resumen de los elementos de la UC No.1 como actual Centro de Formación

Elementos	Detalles
Nombre del Centro	No tiene. Por el momento adopta el nombre de la Cooperativa en el que se ubica.
Está asociado/o depende de	Unidad Cooperaria No.1 Colonia “Instrucciones del año XIII”
Ubicación	Cololó (Soriano, Uruguay)
Etapa actual	Aunque desde 1993 se vienen desarrollando múltiples encuentros de carácter nacional y diversas actividades de formación, formalmente se considera en funcionamiento desde 2007 (a partir del Convenio Cerebrado con INAU y UTU). Actualmente transita etapa de sistematización de las experiencias pasadas, diseño y proyección de un Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina.
Población objetivo actual	Actualmente j{jóvenes de 15 a 20 años, vinculados al sistema INAU; trabajadores(as) de la UC No.1 y de la zona de influencia.
Temas en los que ha ofrecido Formación y Capacitación	Capitación en Oficios Rurales y Procesos Asociativos • Ordeñador • Apicultor • Alambrador • Gestión de emprendimientos apícolas asociativos • Lechería y Procesos Asociativos • Apicultura y Procesos Asociativos • Cooperativismo Agrario • Curso Básico de Cooperativismo (CNFR)

Infraestructura	• Estudio, trabajo, alimentación y alojamiento. • Todas las instalaciones de la Cooperaria (Tambo, Sala de Extracción de Miel, diversos Galpones y Maquinaria, etc) están al servicio de la producción y de las diversos cursos.. • Diversas áreas de esparcimiento y recreación.
Otras actividades que mantiene el Centro.	Pasantías de trabajo en establecimientos de la zona, preferentemente de la Agricultura Familiar.

4.4 SÍNTESIS Y CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE CAMPO

4.4.1 De las entrevistas

Como se pudo observar, las entrevistas realizadas a los diversos informantes calificados generaron una gran cantidad de temas relativos a los Procesos Asociativos Rurales, la Agricultura Familiar, la Formación, y la experiencia de la Unidad Cooperaria No.1 sobre tierras del Estado.

Sin ánimo de reducir la riqueza de opiniones y matices explicitada en la presentación de las entrevistas, a modo de síntesis aquí se resumen algunas ideas generales y conclusiones de importancia para el abordaje del trabajo presentado en el capítulo 5.

1. Varios entrevistados abordaron ciertos de los conceptos manejados por el autor en el marco de referencia. De esta forma complementan y/o refuerzan el presente trabajo.

2. Se afirma que vivimos una sociedad dividida en clases, aspecto que no debe ser soslayado. Se indica que la Agricultura Familiar es una categoría muy amplia abarcando diversos estratos sociales: desde una concepción marxista, no es necesariamente sinónimo de clase social trabajadora.

3. Aparece subyacente el concepto (freiriano) de que la educación es esencialmente política y que en la sociedad capitalista actual la educación (pública y privada) es utilizada como instrumento ideológico de la clase dominante para reproducir las relaciones de poder (ver capítulo 2). Por ello en un Centro de Formación de esta naturaleza es necesario definir claramente: a) la población objetivo con la cual se va a trabajar; b) los objetivos de la formación que se va a realizar (formar ¿para qué?); y c) idear una estrategia y un método de formación.

4. El sistema capitalista neoliberal genera destrucción social, ambiental y cultural a escala planetaria, poniendo en riesgo la propia especie humana. Este tipo de Centros de Formación de trabajadores asalariados, pequeños agricultores familiares y campesinos que son explotados ante el interés del capital, deben explorar caminos de una formación liberadora y levantar la mirada hacia un horizonte de verdadera revolución humana y social. Deben desarrollar una formación que permita a hombres y mujeres descubrirse como sujetos históricos, afectados por relaciones de opresión y constructores de un mundo en construcción.

5. Existen diversas visiones acerca del rol de transformación social que se le suele asignar a los Procesos Asociativos y el Cooperativismo. También se afirma que existe una fuerte cultura individualista que es contraria al planteo original de cooperación, solidaridad, igualdad y justicia entre hombres y mujeres. Esa cultura hegemónica penetra todas las experiencias asociativas, debilitándolas o apartándolas de su verdadero sentido pragmático y filosófico original.

6. Se entiende que la formación es una herramienta clave para el desarrollo de relaciones sociales justas y solidarias, y para la construcción de experiencias de vida, trabajo y producción de igual naturaleza.

7. Se afirma que en general las experiencias asociativas (y quienes las componen) presentan una serie de problemas o limitaciones que la formación puede resolver. Se distinguen cuatro grandes ejes de dificultad: a) gestión del poder; b) analfabetismo y contabilidad; c) desempeño de roles de dirección y control; d) práctica de valores humanos de relacionamiento no capitalistas.

8. Hay coincidencia en que existen diversos aspectos y elementos positivos o ventajas de la UC No.1 como modelo de colonización agrario cooperativo, que pueden ser tomados en cuenta y aprovechados para la propuesta de formación que en ella se desarrolle.

9. Entre los aspectos positivos de la UC No.1 como Centro de Formación se señala fundamentalmente: a) su historia como proceso; b) su experiencia práctica en terrenos de la producción agropecuaria, el trabajo y la gestión cooperativa; c) su infraestructura edilicia (propia de un proyecto de colonización integral).

10. La construcción de un Centro de Formación en la UC No.1 debería integrar participativamente a toda su comunidad, y aprovechar para su implementación y desarrollo a los trabajadores y trabajadoras que presenten un perfil de potenciales educadores populares.

4.4.2 De las experiencias de formación relevadas

Las cuatro experiencias relevadas y presentadas en este trabajo gozan de riquezas intrínsecas y complejidades singulares difíciles de sintetizar en este trabajo. Es opinión del autor que aún con evidentes diferencias entre sí, todas ellas confluyen hacia un horizonte común: la generación de nuevas formas de relacionamiento humano y ambiental diferentes y contrapuestas a las planteadas por el sistema capitalista.

A continuación se presentan algunos puntos básicos que el autor desea remarcar sobre cada experiencia de formación relevada.

4.4.2.1 Sobre el Instituto de Educación Josué de Castro de ITERRA (MST, Brasil)

1. Se trata de una Escuela fundada a instancias del MST para desarrollar la formación de cuadros militantes de su movimiento y facilitar el acceso de campesinos y campesinas a una escolarización de calidad. Se concibe la educación como herramienta para una transformación social con valores humanistas y socialistas.

2. La formación es concebida y practicada como formación de clase; se forma para una comprensión integral del trabajo desarticulando la división social del mismo: aparecen la alternancia, los tiempos educativos, la autogestión cotidiana de la Escuela, el trabajo y la investigación, como elementos pedagógicos.

3. Para alcanzar la naturaleza de los objetivos planteados por un Centro de Formación debe existir: a) un Método Pedagógico sólido, con diversos elementos en estudiada e íntima relación; b) procesos de evaluación y sistematización de los procesos educativos que retroalimenten las prácticas educativas; c) un equipo de docentes y educadores vinculados

al movimiento, altamente formados y capacitados para ejercer su rol en el marco del método educativo ideado.

4.4.2.2 Sobre el Centro de Capacitación del Instituto de Biodiversidad y Biotecnología (de PROBIOMA, Bolivia)

1. Constituye una importante experiencia en el área de la producción agroecológica, impulsada por una organización no gubernamental con gran articulación entre el trabajo de campo a nivel de bases sociales y la investigación aplicada en biotecnología.

2. El planteo de la agricultura agroecológica no solamente se aborda desde la Capacitación en los contenidos específicos que la misma requiere, sino que integra una diversidad de temas de naturaleza política para una incidencia política articulada a nivel local, nacional y continental.

3. Hay que comprender la existencia de este Centro en el marco de una estrategia de formación-acción mucho más amplia, que integra: a) una clara opción por la agricultura solidaria y agroecológica y b) una claro rechazo al modelo de agricultura industrializada desarrollado por el capitalismo neoliberal, con sus trágicas consecuencias sobre las poblaciones locales campesinas e indígenas, la alimentación y soberanía de los pueblos; c) una integración local, regional y continental para la construcción de un nuevo modelo de agricultura familiar y campesina, liberada de las dependencias impuestas por el modelo dominante de producción y consumo.

4.4.2.3 Sobre el Centro de Formación para Trabajadores Rurales en Bella Unión (Uruguay)

1. El Centro se está siendo diseñado y desarrollado con la participación de diversas organizaciones sociales de Bella Unión, fundamentalmente sindicatos de trabajadores rurales y obreros del ingenio azucarero, grupos y asociaciones de pequeños productores familiares. Es de

relevancia el rol que actualmente juega la SCEAM de la Universidad de la República en el proceso de construcción del mismo.

2. Se manifiesta que el Centro es “de” y “para” trabajadores rurales, sujetos que buscan formarse para una transformación real de las condiciones objetivas de explotación que los subyugan.

3. Se considera que el Centro está en plena construcción y al momento no puede afirmarse que exista gran acumulación de experiencia práctica en la implementación de espacios de formación enmarcados en la educación popular, ni en el desarrollo evolutivo de una praxis educativa.

4.4.2.4 Sobre las actividades de Formación de la Unidad Cooperaria No.1 (Uruguay)

1. Las familias que integran la UC No.1 viven y trabajan en una de las Colonias del INC con mayor potencial productivo e infraestructura edilicia y productiva (las tierras y las instalaciones que usufructúan se valorizan actualmente en más de 10 millones de dólares, pertenecientes a toda la sociedad uruguaya). Sin dudas la construcción de un “Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina” le permitiría avanzar a la UC No.1 en el cumplimiento de al menos tres principios cooperativos fundamentales que deben comprenderse de forma integrada: a) velar permanentemente por la educación, la formación y la capacitación; b) la cooperación entre cooperativas, y c) mantener vivo el compromiso con la comunidad.

2. Cuando las formas de colonización de carácter asociativo y cooperativo aparecen como un modelo más humano e inteligente a desarrollar, la UC No.1 con base en su experiencia e infraestructura productiva, tiene la oportunidad de generar un centro de referencia para la formación de sujetos sociales capaces de desarrollar una Agricultura Familiar y Campesina asociativa, con base en los valores cooperativos, y asentada en la necesidad de generar una verdadera transformación social.

3. En la UC No.1 se han llevado adelante diversas prácticas y experiencias en terrenos de la Formación y la Capacitación que habilitan y facilitan en ella, la concreción orgánica de un “Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina”.

4. Para la implementación del Centro de Formación mencionado todas las experiencias y prácticas de la UC No.1 en terrenos de la Formación y la Capacitación pueden y deben ser aprovechadas. Empero deberían considerarse las fortalezas y debilidades de cada una de ellas, a la luz de

una sistematización más profunda a la abordada en este trabajo (ver Anexo 8.4).

5. Cualquier avance en la construcción orgánica de un Centro de Formación en la UC No.1 debe considerar a su comunidad actual y valorar el proceso de formación que vienen experimentando sus integrantes, e idear una estrategia de formación específica para promover su participación activa en el proceso de construcción y de vida de dicho Centro.

5. PROPUESTA DE DISEÑO DE UN CENTRO DE FORMACIÓN EN LA UNIDAD COOPERARIA No.1 (UC No.1)

5.1 INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

El presente capítulo contiene la propuesta de diseño de un Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina en la Unidad Cooperaria No.1 (UC No.1), ubicada en Cololó, Soriano..

Para la elaboración de la misma, el autor se ha basado en el marco teórico de referencia (capítulo 2), en los diversos componentes del diagnóstico presentado (capítulo 3) y en el trabajo de campo realizado (capítulo 4). También la propuesta se apoya en algunas vivencias y experiencias del autor en terrenos de la educación, la Formación y la Capacitación en diversas zonas del país y en la UC No.1.

Como se ha expuesto en el capítulo 4, la UC No.1 viene desarrollando una serie de proyectos y actividades de Formación y Capacitación. Esa experiencia práctica ha sido relevada, aportando elementos a la propuesta contenida en este capítulo.

A la hora de proponer una forma de funcionamiento para el Centro de Formación en diseño, ha sido importante también, tener conocimiento acerca del modelo de colonización agraria de la UC No.1, su funcionamiento como organización social y productiva, su historia y coyuntura actual.

5.2 PRESENTACIÓN DEL CENTRO DE FORMACIÓN

5.2.1 ¿De qué se trata el Centro de Formación propuesto?

El Centro de Formación propuesto es un **centro educativo** ideado para promover procesos de formación con diferentes poblaciones de Uruguay y la Región, en los diversos temas que se conjugan a la hora de abordar desarrollo de una Agricultura Familiar y Campesina asociativa, basada en valores humanos cooperativos y en un relacionamiento sustentable con los recursos naturales**.**

Se trata de un centro educativo que funciona en el marco de una unidad de producción cooperativa, instalada sobre tierras del Instituto Nacional de Colonización: la Unidad Cooperaria No.1, ubicada en la Colonia "Instrucciones del año XIII" del INC, en el paraje de Cololó, departamento de Soriano.

El Centro de Formación es fundado por la UC No.1, quien además de poner sus instalaciones productivas a disposición del proyecto, lo integra desde los planos social y productivo. Esto quiere decir que la propuesta educativa de este Centro se apoya en las múltiples dimensiones y posibilidades educativas que ofrece la Unidad Cooperaria como proyecto comunitario de vida, trabajo y producción agraria.

Sin dudas la creación de un Centro de Formación en la UC No.1 aporta un espacio de Educación, Formación y Capacitación que actualmente no existe en el Uruguay ni en la Región, y que como se ha visto en los capítulos 2 y 3, no puede esperarse sea ideado y concretado en el ámbito de la enseñanza formal dependiente del Sistema Nacional de Educación.

5.2.2 La propuesta Educativa del Centro de Formación

La presente es una propuesta de educación popular. Por esa razón su elaboración debía considerar la inclusión social de diversos sectores populares que habitualmente quedan fuera de diferentes espacios de Formación. Por otro lado, la inexistencia de un Centro de Formación de esta naturaleza ha exigido considerar diversas poblaciones potencialmente interesadas en desarrollar una formación en las temáticas que el mismo aborda.

Básicamente el Centro de Formación presenta cuatro formatos educativos diferentes (ver cuadro No.12). Contribuyendo a alcanzar la finalidad del Centro, estos formatos han sido creados considerando las características de las distintas poblaciones objetivo del mismo.

Se trata de propuestas educativas diferentes que aún con matices entre sí, mantienen la esencia de un Método Pedagógico común (ver apartado 5.7). Además han sido concebidas en interrelación dinámica, posibilitando que las

diferentes poblaciones destinatarias puedan recorrer diversos trayectos de formación.

También puede indicase aquí, que la ejecución, registro, evaluación y sistematización de cada propuesta educativa desarrollada (con sus educandos y educadores, sus contenidos y su método concreto), alimenta la vida del Centro, alimentando su desarrollo y favoreciendo la permanente mejora de las prácticas educativas.

Cuadro No.12. Diferentes propuestas educativas del Centro de Formación para el desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina

Opciones de Formación	Detalles
1) **Escuela de Formación Agraria Cooperativa.**	Se trata de una Escuela comunitaria, autogestionada y de funcionamiento cooperativo, creada para y por jóvenes que desean formarse y capacitarse para la colonización de la tierra en formas cooperativas. Durante 2 años de estudio y trabajo en régimen de alternancia obtienen un título de Formación Agraria Cooperativa que acredita su formación.
2) **Currícula de Formación Integral para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina.**	Esta opción aborda la realización de diversos estudios y trabajos bajo la forma de cursos, talleres, seminarios, pasantías y encuentros, dentro de los diferentes Programas del Centro de Formación (ver figura 8). El Centro tiene un calendario anual en el que divulga las diversas actividades ofrecidas. Los(as) interesados(as) pueden tomar los cursos que deseen y completar dos niveles de Formación (básica y superior) acreditada por dicho Centro.
3) **Sistema de Pasantías de estudio y trabajo**	Se trata de pasantías de estudio y trabajo para estudiantes en las que se aborda el estudio y la reflexión acerca de las diversas formas de organización asociativas de la Agricultura Familiar y Campesina. La duración de las pasantías es entre 1 y 2 semanas.
4) **Servicio de cursos, talleres y seminarios**	Se trata de espacios de formación diseñados “a medida” de las necesidades de diversos

para diversos grupos (ver apartado 5.4)	proyectos colectivos, enmarcados en los objetivos, los principios filosóficos y el Método Pedagógico del Centro de Formación.

A modo de resumen gráfico, la figura No.6 presenta un esquema de los diversos componentes del Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina en la UC No.1.

Figura No.6. Esquema del Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina en la UC No.1



5.3 FUNDAMENTACIÓN

5.3.1 La Agricultura Familiar en proceso de desmantelamiento

Como se ha expuesto en el capítulo 3, desde la mitad del siglo XX al presente la Agricultura Familiar uruguaya ha sufrido un brutal desmantelamiento que determinó el abandono de la vida, el trabajo y la producción en el medio rural por parte de miles de pequeños(as) agricultores(as) familiares. Esto ha generado diversos efectos negativos para toda la sociedad uruguaya, como por ejemplo:

- permanente despoblamiento del medio rural; desmembramiento de la sociedad rural y del aparato productivo de la Agricultura Familiar;

- crecimiento poblacional en zonas urbanas y suburbanas con un acelerado aumento de asentamientos irregulares donde se reproduce rápidamente la pobreza;

- notorio aumento de la concentración de la tierra agravado por el reciente fenómeno de extrangerización y compra de tierras por Sociedades Anónimas;

- aumento de la inseguridad alimentaria y evidente pérdida de Soberanía Nacional;

- crecimiento de la exclusión social, la pobreza y la indigencia: actualmente 1/3 de la población uruguaya vive en la pobreza con el agravante de que el 50% de los niños nacen en hogares pobres;

- nueva gran embestida del capital financiero internacional y privado en el medio rural a través la instalación masiva de una agricultura industrial, asentada únicamente en la especulación financiera y el fin de máxima acumulación de capital, sin consideración de la sustentabilidad ecológica y social, y generando un proceso de invasión cultural.

En los capítulos precedentes se ha visto que estos problemas son comunes en los países de la región y a nivel latinoamericano en general.

5.3.2 Las formas de colonización, trabajo y producción asociativas y cooperativas como forma de inclusión social y de desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina

Frente a esta difícil situación de creciente exclusión social y considerando que la gran riqueza de Uruguay reside en su sociedad y en los Recursos Naturales que posee, entiende el autor que el Estado debe cumplir un rol de reorganización social garantizando el acceso racional y equitativo de la población a los recursos naturales que posee.

Esta tarea requiere no solamente ejecutar una política de promoción profunda e integral de una Agricultura Familiar sustentable con base en el desarrollo local facilitando el verdadero empoderamiento de los actores locales. Exige también aplicar íntegramente la Ley No. 11.029 con un cambio radical de lógica en la forma de colonización de la tierra, pasando de formas individuales a formas colectivas de vida, trabajo y producción agraria.

Debe reconocerse también, que la sociedad uruguaya (fundamentalmente de los sectores oprimidos, postergados y excluidos) tiene un rol fundamental en la creación de formas de vida, trabajo y producción asociativas. Además entiende el autor, que en el marco del sistema democrático actual, los derechos que otorga la Constitución de la República a sus ciudadanos(as) deben ser garantizados a través del permanente control y de una activa presión social nacida de la necesaria unión y organización de los sectores oprimidos y clases explotadas. Para que ello suceda respecto a la problemática de la estructura agraria uruguaya, deben procesarse a nivel social crecientes niveles de concientización y liberación, además de cambios de tipo cultural sumamente difíciles de lograr, pero medularmente necesarios.

5.3.3 Importancia de la Educación, la Formación y la Capacitación para el desarrollo de formas de colonización asociativas y cooperativas

En apartados de los capítulos anteriores se abordó la importancia de la Educación, la Formación y la Capacitación para la creación, desarrollo y crecimiento de formas de trabajo y colonización de tipo asociativo y cooperativo.

Aquí, a modo de síntesis, se advierte que el abordaje de los Procesos Asociativos con base en valores humanos cooperativos exige considerar la comprensión profunda de al menos tres aspectos en interrelación, y que deben vincularse directamente a las posibilidades educativas:

a) ser comprendidos en una verdadera dimensión de proceso dinámico, de compleja naturaleza, donde lo social y lo productivo se interrelacionan desdibujando sus límites aparentes (ver capítulos 2 y 3);

b) la creación y praxis de una cultura humana diferente y opuesta (por definición y de hecho) a la cultura dominante (ver capítulos 2, 3 y 4);

c) el desarrollo de procesos de educación, formación y capacitación concientes, para una gestión colectiva, sustentable y con base en valores humanos cooperativos (ver capítulos 2, 3 y 4).

Todos estos aspectos (detallados en profundidad en los capítulos precedentes) fundamentan la creación de un Centro de Formación como el propuesto. También debe recordarse aquí, que la inexistencia un Centro de Formación popular para el desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina justifica también la concreción del mismo.

5.3.4 Acerca de por qué un Centro de Formación en la UC No.1

En los capítulos 3 y 4 se abordó una justificación amplia acerca de por qué realizar un Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina en la UC No.1. A modo de síntesis, aquí se presentan algunos elementos visualizados como positivos y diferenciadores para el desarrollo de un Centro de Formación en este lugar:

1. Es una empresa cooperativa multi-rúbrica que posibilita tomar la unidad de producción como un componente didáctico y generar los soportes del aprendizaje sobre una base real de trabajo y producción en pleno funcionamiento. En este sentido se destaca que:

    a) sus instalaciones e infraestructura productiva en actual funcionamiento posibilitan la instrumentación práctica necesaria para que el trabajo productivo sea rector del proceso educativo;

    b) su organización del trabajo en secciones de trabajo y producción facilita la articulación necesaria entre las

actividades de producción a nivel de campo e industria, y las actividades de educación. Además facilita la posibilidad de que diversos(as) trabajadores(as) con experiencia en el trabajo de determinadas secciones de la UC No.1 desarrollen un rol educador dentro del Centro.

2. El hecho de constituir una colonia cooperativa cuya empresa es una unidad autogestionada por sus trabajadores(as) posibilita aprovechar su historia, vivencia y experiencia para promover (incluso mediante una sistematización de su proceso) la Formación en Procesos Asociativos y Cooperativismo.

3. Como ha sido relevado, la UC No.1 ha generado una estructura adaptada al hospedaje que provee de alojamiento, alimentación y recreación, destinados a las diversas poblaciones que actualmente visitan su experiencia; esto le ha permitido desarrollar toda una política de relacionamiento e intercambio político y social con agentes externos a la misma, y de hecho fundar la Capacitación Agraria para jóvenes y Adolescentes de INAU.

4. Actualmente la UC No.1 acumula una serie de experiencias diversas en campos de la Formación y la Capacitación Agraria, Procesos Asociativos y Cooperativismo. Las mismas habilitan y facilitan la concreción orgánica de un "Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina".

5.3.5 ¿En qué beneficia un Centro de Formación de esta naturaleza a la Unidad Cooperaria No.1?

Sin dudas la construcción de un Centro de Formación en la UC No.1 beneficia profundamente a toda su comunidad y a las diversas dimensiones del emprendimiento que esta desarrolla en los planos social, productivo, económico y cultural (además de beneficiar a la región de influencia y a toda la sociedad uruguaya).

En lo concreto el Centro de Formación en la UC No.1 posibilita:

1. la imponderable oportunidad de poner en práctica el 5to. Principio Cooperativo "Educación, entrenamiento e información". De esta forma facilita y viabiliza:

   que todos(as) sus trabajadores(as) participen de las diversas actividades del mismo, transitando procesos de formación integrales, singulares y colectivos,

reconociéndose como sujetos inacabados, en permanente proceso de formación y transformación.

que sus trabajadores(as) accedan a una creciente calificación técnica para el trabajo y la producción agraria;

que sus trabajadores(as) y su comunidad alcancen una profunda comprensión del sistema cooperativo en el que viven y trabajan;

2. el poder realizar una sistematización de sus 50 años de organización cooperaria de vida y trabajo como insumo para reflexionar sobre su historia y a la vez contribuir a la Formación de otras cooperativas;

3. la investigación y el ensayo de técnicas o concepciones productivas y organizativas que en la UC No.1 no han sido probadas o puestas en marcha, pero que pueden contribuir a un mejor funcionamiento de la misma y a la generación de conocimiento en diversas temáticas;

4. que la UC No.1 pueda transitar etapas de mayor desarrollo social, económico y cultural, mejorando sus prácticas productivas y de gestión cooperativa debido a una mejor y mayor formación y capacitación de sus habitantes y trabajadores(as);

5. que logre una mayor autonomía e independencia técnica y política, de acuerdo a la filosofía de la doctrina cooperativa;

6. que su comunidad aumente en calidad y cantidad su relacionamiento social y productivo con diversos actores de la sociedad uruguaya y con diferentes poblaciones del país y la región;

7. una práctica permanente y revitalizada de intercambios sociales, culturales y económicos con otros grupos sociales y cooperativos para la generación de redes populares, en el sentido que lo indica el 6to. Principio Cooperativo: “Cooperación entre cooperativas”;

8. un cumplimiento notable e inteligente su Compromiso con la Comunidad (7o. Principio Cooperativo) al impulsar y desarrollar un proyecto educativo de carácter popular que actualmente no existe en Uruguay ni en gran parte de la región. Recuérdese que además la UC No.1 trabaja sobre tierras del Estado: esto refuerza la idea de que debe profundizar el sentido de responsabilidad social en el sentido de que sus recursos sean aprovechados también en beneficio de la sociedad.

5.4 POBLACIÓN DESTINATARIA

La población destinataria del Centro de Formación se compone de todas aquellas personas (sin exclusión) que pretenden formarse y capacitarse para sostener la colonización agraria con base en la propiedad social y el trabajo colectivo, aportando a la construcción de un proyecto agrario popular basado en una producción familiar y campesina sustentable social y ambientalmente, practicada con base en los valores cooperativos (ayuda mutua, igualdad, equidad, democracia, solidaridad responsabilidad) y fundado en una visión utópica de transformación social.

El trabajo de campo (capítulo 4) deja entrever que al menos en Uruguay existen diferentes poblaciones que podrían formarse en un Centro Educativo como el propuesto. Se vio que algunos(as) integrantes de estas poblaciones demandan un espacio formativo de esta naturaleza o incluso ya están formándose en el marco de la propuesta de Formación y Capacitación que ofrece la Unidad Cooperaria No.1.

Por causas de orden metodológico ha sido necesario agrupar las diferentes poblaciones destinatarias del Centro en cuatro grupos o categorías (A, B, C y D), de acuerdo a sus características más sobresalientes y a los objetivos específicos del mismo (ver apartado 5.5).

Como se ha visto al inicio de este capítulo, los diversos grupos poblacionales se relacionan directamente con formatos educativos concretos. El cuadro No.13 describe las poblaciones destinatarias del Centro de Formación en relación a las opciones educativas que ofrece el Centro.

Cuadro No.13. Poblaciones destinatarias del Centro de Formación

Población destinataria	Descripción	Opciones educativas
Población A: 1. Jóvenes mayores de 15 años de edad, con enseñanza media agraria, aprobada.	Se trata de jóvenes egresados de las Escuelas Agrarias de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), que Cursaron una Formación Media o Bachilleratos Tecnológicos. Algunos de ellos suelen ser hijos de productores(as) familiares (colonos o no del INC) y de trabajadores(as) rurales.	Pueden optar ingresar a la Escuela de Formación Agraria Cooperativa**.** Durante dos años de estudio y trabajo en régimen de alternancia obtienen un título de Formación Agraria Cooperativa que acredita sus estudios. Esta población, siendo más homogénea desde el punto de vista de su formación básica y agraria, posibilita instrumentar dispositivos de Formación inéditos en Uruguay, para futuros colonos jóvenes.
Población B: 1. Adolescentes y jóvenes entre 15 a 20 años, vinculados al sistema INAU (esta población actualmente se está formando en la UC No.1 en cursos específicos de oficios rurales y procesos de trabajo asociado).	La categoría "B" reúne a diversas poblaciones diferentes entre sí, pero con al menos dos características en común: 1) el interés por formarse en los diversos temas que conjuga el Centro de Formación	Estas poblaciones pueden llegar al Centro de Formación a través de una demanda concreta vinculada a alguno de los Programas del mismo (por ejemplo hacer un curso o taller).

2. Estudiantes y egresados (as) de la Universidad de la República y de Magisterio. 3. Trabajadores(as) rurales y productores(as) familiares agropecuarios(as) de Uruguay y de los países de la región.	2) la dificultad para sostener el estudio permanente durante largos períodos de tiempo, debido a estar participando de procesos productivos rurales o urbanos (producción, empleo) o estar estudiando en otros centros de estudios	También durante el año pueden realizar los diversos cursos de la Currícula de Formación Integral y completar dos niveles de Formación (básica y superior) acreditada por dicho Centro. Debe tenerse en cuenta que los Procesos de Formación que promueve la Currícula Integral también pretenden formar para la colonización agraria.
Población C: 1. Grupos de estudiantes de diversas instituciones educativas.	Grupos de estudiantes fundamentalmente de Escuelas Agrarias de la Universidad del Trabajo, de la Universidad de la República y otras instituciones educativas.	Sistema de pasantías de estudio y trabajo en el Centro de Formación de la Unidad Cooperaria No.1
Población D: 1. Grupos diversos que asisten a cursos, seminarios o encuentros adaptados a la medida de sus necesidades específicas.	1. Grupos de ciudadanos(as) como por ejemplo trabajadores(as) rurales o urbanos que pretenden iniciar (o están desarrollado) emprendimientos asociativos. 2. Grupos de Productores(as) agropecuarios. 3. Grupos de educadores(as) populares, maestros(as) y técnicos (as).	Cursos diseñados “a medida” de las necesidades de los diversos proyectos colectivos, en concordancia con los objetivos, la filosofía y Método Pedagógico del Centro de Formación.

5.5 OBJETIVOS DEL CENTRO DE FOMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA AGRICULTURA FAMILIAR Y CAMPESINA

5.5.1 Objetivos generales

1. Generar, desarrollar, sostener, sistematizar y divulgar una Propuesta Integral de Educación Popular para el desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina.

2. Promover Procesos de Formación para el desarrollo de una Agricultura Familiar y Campesina asociativa, basada en valores humanos cooperativos y en un relacionamiento sustentable con los recursos naturales.

El primer objetivo le encomienda al Centro de Formación, que sea constructor, junto a los diversos colectivos que transitan por él, de sus propias propuestas de formación. Concibe al Centro como una organización que está en continuo movimiento y autoconstrucción participativa; una organización que haciendo uso de una verdadera praxis educativa se asume en permanente proceso de construcción y superación.

También en la medida que se registra, evalúa y sistematiza cada proceso colectivo de Formación, el Centro se transforma en generador de conocimientos teóricos y prácticos que es necesario difundir, intercambiar y divulgar para el diálogo con otras experiencias de Formación Popular.

El segundo objetivo general se logra a través de la implementación de los cuatro formatos educativos presentados en el apartado 5.2.2 y que como se ha visto, representan diferentes opciones de formación para diversas poblaciones.

5.5.2 Objetivos específicos

Para alcanzar los dos objetivos generales del Centro de Formación es necesario el cumplimiento de los siguientes objetivos específicos:

1. Desarrollar una propuesta de Formación Agraria Cooperativa acreditada para jóvenes mayores a 15 años, aspirantes colonizar la tierra en formas asociativas y cooperativas.

2. Promover una Currícula para la Educación, Formación y Capacitación de ciudadanos(as) uruguayos(as) y de los países de la Región, en los temas que conjugan los diferentes Programas del Centro de Formación.

3. Promover un Sistema de Pasantías de Formación Cooperativa a través del estudio y el trabajo para jóvenes estudiantes de la Universidad del Trabajo, la Universidad de la República, Magisterio y otras instituciones educativas.

4. Brindar apoyo a diversos grupos de emprendimientos asociativos facilitando la Formación y la Capacitación a través de un Servicio de Cursos “a medida” de las necesidades de los mismos.

5. Generar un Sistema de Registro, Sistematización, Publicación e Intercambio sobre de los diversos Procesos colectivos de Formación que promueve el Centro, a fin de contribuir al perfeccionamiento de las teorías y prácticas educativas.

5.6 PRINCIPIOS FILOSÓFICOS DEL CENTRO DE FORMACIÓN

Se ha indicado que todo instituto de educación, escuela o proyecto educativo, responde a un determinado proyecto de sociedad (capítulo 2). En este sentido, los principios filosóficos del Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar revelan la esencia del proyecto social en que se inspira, y orientan las acciones para la concreción de sus objetivos:

1. Educación para la libertad y para la generación de un pensamiento crítico.

2. Educación en la diversidad, la equidad de género, la participación, el sentido comunitario y de propiedad colectiva, la organización de la vida y el trabajo con base en los valores y fundamentos cooperativos.

3. Educación para una verdadera transformación social nacida de un relacionamiento humano igualitario y de un profundo amor a la vida. Significa educar en la construcción de una sociedad igualitaria sin relaciones de explotación entre las personas y entre estas y la naturaleza.

4. Educación para un relacionamiento armónico y sustentable con el ambiente, y para una producción de alimentos y bienes agropecuarios con bases agroecológicas.

5. Educación que considere las distintas dimensiones de la persona humana e integre ciencia y arte, objetividad y subjetividad, cuerpo y espíritu. Educación en el trabajo y el arte como actividades de creación humana, de necesaria integración manual e intelectual.

6. Educación para la generación de una vocación de servicio y militancia social.

7. Educación para una conciencia de integración popular regional y latinoamericana y mundial. Educación para el conocimiento, respeto y recreación de las culturas populares latinoamericanas.

8. Educación en la conciencia de que la educación es un proceso permanente de formación y de transformación humana y de que todos(as) somos educadores(as); al decir de Freire (2006) nadie educa a nadie, las personas se educan en comunión, mediatizadas por el mundo (ver capítulo 2).

9. Educación fundada en una visión utópica de la realidad y en la alegría de asumir la tarea histórica de recrear y transformar el mundo.

5.7 APORTES PARA UN MÉTODO PEDAGÓGICO

5.7.1 Las fuentes del Método Pedagógico propuesto

La construcción del Marco de Referencia (capítulo 2) y el Trabajo de Campo (capítulo 4) realizados para este trabajo, proporcionaron una excelente fuente de información (y formación) para la construcción de la propuesta metodológica que aquí se plantea.

También la práctica educativa del autor en diversos temas de Formación Cooperativa realizada con diferentes poblaciones (adolescentes, jóvenes y adultos; grupos de emprendedores, asalariados rurales, cooperativas), por intermedio de diferentes instituciones (públicas y privadas) y hasta en diferentes condiciones de trabajo (trabajo honorario, empleo, trabajo independiente), ha permitido iniciar una reflexión acerca de los diferentes métodos pedagógicos, su teoría y su práctica.

Advierte el autor, que este apartado presenta una "contribución a un Método Pedagógico" y no su versión definitiva o acabada. Nótese que el primer objetivo planteado para el Centro de Formación (apartado 5.5) lo concibe en movimiento, encomendándole la permanente construcción y superación de la propuesta educativa integral.

5.7.2 Introducción al Método Pedagógico

En los capítulos precedentes se ha visto que el Método Pedagógico representa el camino y las formas concretas que se instrumentan para lograr los objetivos planteados en el Centro de Formación. Refiere entonces a las formas en que se desarrollarán los Procesos de Formación.

Aquí vale recordar la advertencia de Castro (2007) cuando señala que las ideas en educación suelen ser revolucionarias y preceder (a veces de forma significativa) las prácticas educativas. Por esta razón se identifican dos aspectos, a saber:

a) por un lado, algunos elementos del Método Pedagógico aquí planteado han sido aplicados, evaluados y valorados como positivos en espacios de Formación y Capacitación con jóvenes y adolescentes de INAU (en el marco del Proyecto de Capacitación Agraria que esta institución tiene con la UC No.1).

b) por otro, se advierte que la propuesta metodológica aquí expuesta es el aporte a un Método Pedagógico que en esencia debe ser construido y perfeccionado en la misma praxis que habilitará el Centro de Formación funcionando a pleno, en interacción de todas sus partes y con todas las poblaciones destinatarias.

Como se ha explicado en los capítulos anteriores, y considerando la visión de ITERRA (2005), el Método Pedagógico conforma una unidad compuesta por partes que interrelacionadas, pueden ser separadas para su análisis. Ante esto se advierte que, como sucede ante el análisis de cualquier realidad, el sólo estudio de las partes no posibilita la comprensión del todo; es necesario analizar la relación entre cada parte y vivenciar el Método íntegramente.

5.7.3 Las ideas centrales del Método

El desafío pedagógico para el Centro de Formación planteado, es que las prácticas educativas sean substancialmente coherentes con los objetivos encomendados a la educación que promueve.

Un proyecto agrario popular basado en principios y valores humanos cooperativos y en un relacionamiento sustentable con los Recursos Naturales, exige la formación de sujetos esencialmente participativos, libres y concientes de que la construcción de un mundo de justicia e igualdad entre todas las personas es una tarea de responsabilidad histórica individual y colectiva, que debe comenzar a nivel local para construir un diálogo universal.

Por eso los principios filosóficos del Centro (presentados en el apartado 5.6) plantean el desafío de educar para la transformación social con base en una participación abiertamente crítica, conciente, activa y militante, democrática, con vocación de servicio y sentido comunitario, asentada en relaciones de igualdad, solidaridad, reconocimiento, aceptación y promoción de la diversidad. Desafío nada menor cuando, como se ha visto en los capítulos anteriores, la cultura neoliberal capitalista, educación mediante, conquista, coloniza y domina las mentes y los cuerpos de las personas, promoviendo el individualismo, la competencia el egoísmo, la desigualdad y la injusticia.

El Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina plantea una educación problematizadora (Freire, 2006) que conduciendo a un estado de conciencia crítica y no “ingenua” o “mágica acerca de la realidad, posibilite transitar procesos de transformación de ésta, para una verdadera liberación de los oprimidos. Esto implica que los educandos superen

el estado de alienación social y cultural generado durante años de educación formal, así como también la dualidad propia del oprimido típica de seres que se han conformado como parte de una sociedad capitalista subdesarrollada y dependiente.

Como se ha visto en el capítulo 2, la educación problematizadora implica un proceso educativo en el cual los oprimidos se descubren como objetos de una *"situación límite"* (Freire, 2006) que los reduce a ser "menos". Asimismo experimentan que su poder radica en la unión y la organización, para la transformación de la realidad objetiva y la construcción *"inédito viable"* (Freire, 2006). Pero ese proceso educativo liberador, requiere instaurar una relación horizontal entre educador y educando, en la que a través del diálogo y la reflexión profunda sobre la realidad concreta, educador y educando se constituyen juntos sujetos de conocimiento.

Es de importancia central la concepción de Freire (2006) acerca de que la educación es un acto político y como tal, en el contexto de una sociedad de clases, debe ser constituida como una herramienta de organización de los oprimidos conduciendo a la liberación y el reestablecimiento de la verdadera humanidad. Más para eso, la práctica de la educación, fundada en una visión utópica de transformación social y considerando al educando como sujeto (y no objeto), debe promover el movimiento y la participación concientes, la importancia de la organización, y el valor del trabajo productivo desarrollado en base a la cooperación e integrando las múltiples dimensiones de la persona humana.

El Método Pedagógico del Centro de Formación para el desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina tiene origen en la idea de que la transformación de la sociedad no puede ser transformación discursiva sino praxis verdadera que genera movimiento conciente. Es un proceso individual y colectivo que se desencadena a veces en los planos más imperceptibles de una transformación interna, producto de una relación dialógica entre las personas y teniendo la vida y el mundo como escuela.

En síntesis, puede decirse que la filosofía de la educación adoptada por el Centro de Formación de la UC No.1, es inspirada en Pistrak (2002), Makarenko, citado por ITERRA (2005), Freire (2006), Castro (2007), entre otros, siendo fundamento del Método Pedagógico. Se trata de una concepción de la educación centrada en procesos de des-sujetación de los sujetos involucrados en los procesos de formación, para que al decir de Gatti (s.f.) experimenten el trayecto que los constituye de "sujetos-sujetados" por los discursos y prácticas instituidas, a sujetos críticos que en libertad conciente construyen su discurso y su práctica.

Se trata de un proceso de des-sujetación y des-aprendizaje de la cultura dominante instituida. Un proceso radicalmente opuesto a la práctica "bancaria" o "tradicional" (Freire 2006, Castro 2008) de la educación, característica de los sectores opresores que afirman su poder en el adoctrinamiento de las masas, alimentando la inmersión de las conciencias y depositando contenidos vacíos para aculturizar al educando.

5.7.4 Elementos del Método Pedagógico

Como se ha dicho entonces, el Método Pedagógico planteado está compuesto por una serie de elementos específicos, concebidos en íntima interrelación y conformando una unidad indivisible concebida para lograr los objetivos de la educación. Estos elementos deben ser concebidos por educadores y educandos como verdaderos ejes medulares de los procesos educativos.

Es comprensible que docentes o educadores acostumbrados al ejercicio bancario de la educación no tengan fe y confianza en el Método propuesto. Acostumbrados al poder que les otorga la educación "bancaria" es posible que sientan que pierden ascendencia sobre los educandos, o que incluso el incurrir en actividades de participación o autogestión colectiva signifique una irreparable "pérdida de tiempo". La aplicación del Método Pedagógico exige conocer en profundidad los fundamentos filosóficos y teóricos del mismo y tener la experiencia de haberlo puesto en práctica con diversas poblaciones y en diferentes circunstancias.

También se advierte seriamente que los elementos del Método Pedagógico propuesto no pueden ser concebidos como un complemento educativo, una herramienta o técnica opcional a tener en cuenta a la hora de planificar la actividad educativa. Deben ser puestos en práctica al unísono y sin vacilaciones, para ser experimentados en interacción real, y además ser evaluados permanentemente para su mejora y corrección. Hay que señalar que aún así, existe un alto riesgo de reproducir prácticas bancarias de la educación, bajo el barniz o disfraz de "lo participativo" y lo "autogestionario".

Es certera la reflexión de Pistrak (2002) cuando señala que el colocar la escuela al servicio de la transformación social no es asunto solamente de un cambio de contenidos: es verdaderamente necesario cambiar radicalmente sus prácticas, sus formas de funcionamiento y organización. Todas las actividades que promueve el Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina deben ser armonizadas por un Método Pedagógico que

incluso sea capaz de generar una fuerza positiva instituyente en el funcionamiento cooperativo de la propia UC No.1.

El Trabajo de Campo realizado (capítulo 4) reúne gran cantidad de información de estimado valor para la construcción de un Centro de Formación como el planteado, incluso superando la posibilidad de análisis y síntesis, a razón del alcance planteado para este trabajo.

En referencia al Método Pedagógico propuesto, entiende el autor que la experiencia del Instituto Josué de Castro de ITERRA, con sus características específicas y en su contexto determinado, ha desarrollado una propuesta pedagógica de altísimo valor para una educación popular agraria.

Se verá que la mayor parte de los elementos del Método propuesto, coinciden con los ejes rectores del Método Pedagógico de ITERRA. Esto es así a razón de haber abrevado en fuentes teóricas similares (cuando no las mismas), y por haber transitado un fecundo período de prácticas educativas en Formación Cooperativa que demandaron concepciones pedagógicas críticas, problematizadoras, basadas en el trabajo, la práctica, y la vuelta a la reflexión individual y colectiva.

5.7.4.1 Alternancia

El método de alternancia genera dos espacios y tiempos educativos claramente diferentes (tiempo en el Centro de Formación y tiempo en la comunidad), pero manteniendo una continuidad del proceso formativo.

Básicamente la alternancia habilita la posibilidad de que los educandos puedan: a) mantener vínculos con la localidad de origen o residencia; b) interactuar culturalmente con su comunidad (por ejemplo trabajando en la misma o participando de diversas actividades; c) investigar diversos aspectos de la realidad.

En el Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina la alternancia se aplica en dos propuestas educativas: 1) la Escuela de Formación Agraria Cooperativa, y 2) la Currícula de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina.

En el segundo caso la alternancia es un elemento del Método siempre y cuando el educando esté cursando concientemente toda la Currícula, o si los cursos específicos que cursa así lo programan (ver apartado 5.8.3.3). No puede considerarse como alternancia, el regreso de un educando al Centro para

realizar un curso nuevo, diferente al anterior, sin que esté acordado y planificado de forma conciente entre educador y educando.

Es necesario mencionar que tanto el Sistema de Pasantías como el Servicio de Cursos para Grupos (los otros dos formatos educativos existentes), se realizan en régimen de internado permanente en la UC No.1, durante el período de tiempo que acontecen.

5.7.4.2 Tiempos educativos

Todas las propuestas educativas del Centro de Formación transcurren (de forma parcial o íntegra) bajo régimen de internado en las instalaciones de la UC No.1.

El tiempo de Formación en el Centro se compone de diversos tiempos educativos. Es decir que cada curso, taller, pasantías, encuentro o seminario realizado se organiza en diversos tiempos educativos específicos, planificados de acuerdo a los objetivos planteados y a las características de la población con la cual se trabaja.

Dentro del Centro no se concibe la existencia de tiempo "muerto" o de inacción no planificada. Se busca imbricar tiempo y espacio potenciando el aprovechamiento de ambos como una unidad. De esta forma, durante toda la estancia de formación los educandos transitan por diversos tiempos y espacios articulados. Esto exige planificar y velar por la instrumentación de los diversos espacios y tiempos educativos.

La implementación de diversos tiempos educativos en cursos de Formación y Capacitación Agraria Cooperativa con jóvenes vinculados a INAU, realizados en la UC No.1, ha sido evaluada como un factor que:

- evidencia la existencia del tiempo como elemento de medida y comparación;
- evidencia la necesidad de practicar la puntualidad;
- contribuye al proceso de organización de los educandos;
- expone y facilita el sentido de la responsabilidad individual y colectiva;
- facilita la concentración en el estudio y trabajo;

- aumenta la cohesión grupal y la emergencia de conflictos grupales, producto (también) de los trabajos en equipo (este fenómeno representa una unidad dialéctica);

- posibilita visualizar la importancia del factor tiempo en trabajo productivo;

- garantiza y evidencia un movimiento organizacional de todo el colectivo en proceso de formación, y el funcionamiento del mismo como un todo;
- aumenta el rendimiento físico e intelectual, por ejemplo en actividades de estudio y trabajo;

- permite equilibrar e incorporar diversas actividades formativas que comúnmente quedan fuera de la currícula por no preverlas, y que enriquecen la propuesta educativa desde una perspectiva integral;

- al incorporar las diversas dimensiones de la vida tornándolas educativas, el Proceso de Formación se enriquece y potencia, resultando más atractivo para los jóvenes participantes.

A modo de ejemplo, el Cuadro No.14 presenta los tiempos educativos incorporados al Método Pedagógico aplicado en los cursos con población de INAU, durante el año 2009.

Cuadro No.14 Tiempos educativos aplicados actualmente en el Método Pedagógico del Proyecto de Capacitación Agraria de la UC No.1 con INAU.

Tiempos educativos	Detalles
Tiempo de aula	La figura fundamental es la de Taller. La metodología de Taller permite generar construcciones colectivas con base en la participación y el intercambio de educandos y educadores(as). Los contenidos de la Formación y la Capacitación son abordados de forma participativa e interactiva, buscando la reflexión individual y grupal a partir de las experiencias de vida y del desempeño colectivo en los diversos espacios educativos que habilita el Centro.
Tiempo de Trabajo (en sección)	Aquí el trabajo (orientado por el educador idóneo en determinada área de producción, método o técnica) adopta la función de rector del proceso educativo. El trabajo y la experimentación en las diversas secciones de producción de la UC No.1 permite el "aprender haciendo", aprender en la práctica real. Constituye en sí, una importante herramienta de formación y capacitación, y una de las justificaciones acerca de por qué realizar este Centro en la UC No.1. Además el trabajo realizado por los diversos grupos en formación en diversas áreas de la producción agropecuaria del Centro, permite desarrollar y sostener la producción de alimentos y otros elementos para el autoconsumo y autoabastecimiento del mismo.
Tiempo de colaboración en la gestión del espacio colectivo	El espíritu de servicio, ayuda mutua y trabajo colectivo es un valor en sí mismo y requiere del educando la capacidad de percepción del entorno, su interrelación con los demás compañeros/as, la práctica de la solidaridad y el espíritu de igualdad. Como se ha visto en los

	capítulos precedentes, estos valores son antagónicos al modelo que domina la sociedad actual. La auto-organización en subgrupos estables para la colaboración mutua en el trabajo de gestión de diversas áreas del Centro de Formación, es en sí un recurso educativo. Siendo integrador de los educandos al grupo y considerándolos sujetos socialmente capaces y útiles, posibilita el desarrollo de diferentes capacidades, y del sentido de la responsabilidad individual y colectiva. En lo concreto, durante todo el tiempo de internado en el Centro de Formación cada subgrupo tiene responsabilidad directa en las diversas tareas de gestión del espacio común. Las diversas tareas de limpieza, cocina, mantenimiento del espacio de comedor, aula, baños, dormitorios, etc, se dividen y distribuyen de acuerdo a un cronograma integral de cada propuesta educativa. A modo de ejemplo puede estudiarse el cronograma que figura en Anexo 1, elaborado por el autor para uno de los Cursos del Programa de Capacitación Agraria realizado en el 2009.
Tiempo de lectura, estudio y resolución de problemas	Tomando como base la existencia de subgrupos se implementa un tiempo de estudio, de lectura y/o de resolución de problemas prácticos en forma colectiva. Las lecturas son complementarias o de profundización de los temas trabajados en cualquiera de los ámbitos educativos. Este tiempo educativo articulado con el trabajo colectivo posibilita la interacción grupal en el campo del conocimiento intelectual, potenciando la aprehensión del conocimiento, integrando y potenciando las habilidades de cada educando.

Tiempo de deportes y recreación	Se considera que el deporte y la recreación son de vital importancia para la vida. El juego planificado como actividad educativa encierra un gran valor en sí mismo, muchas veces ignorado en las propuesta educativas. El tiempo de deportes y recreación debe estar planificado y considerar las características de los diversos grupos en Proceso de Formación. También la colectividad puede proponer y auto-organizar diversas dinámicas, juegos o recreaciones, incluso en interacción con la comunidad de la UC No.1.
Tiempo de arte y cultura	En el Centro de Formación, arte y ciencia son elementos de un "todo" real. Al decir de Freire (2006) no hay objetividad sin subjetividad: ambas conforman una unidad dialéctica imprescindible de abordar para el develamiento de la realidad. El arte es una de las notables expresiones de la cultura. La educación en él, potencia las diferentes dimensiones de la persona, agudiza los sentidos, sensibiliza y humaniza. Promueve la libertad. Es una herramienta de expresión y comunicación social de sumo valor para el desarrollo de una cultura popular con base en valores cooperativos y en la necesidad de transformación social. Cada propuesta educativa del Centro de Formación debe considerar espacios y tiempos de expresión artística de forma individual y colectiva.
Tiempo de evaluación	Se considera que la evaluación constituye una importante herramienta educativa y debe ser utilizada para potenciar la formación. Hasta el momento se ha implementado y aplicado no como actividad puntual dentro de un curso, sino como evaluación permanente. En el marco del funcionamiento del Centro de Formación y de sus diferentes propuestas de Formación, este concepto exige una evaluación del desempeño

	individual, colectivo y grupal en todas las actividades y tiempos educativos que se plantean. Exige una evaluación de contenidos, pero además de formas de proceder, de funcionar, de trabajar y de producir. Exige evaluar considerando la aplicación práctica de los valores cooperativos. También, como herramienta de Formación, la evaluación exige que sea realizada de forma participativa entre todas las partes que intervienen en el Proceso de Formación. Hasta el momento, en cada Curso o Taller se han empleado diversos tipos y formas de evaluación a saber; individual y grupal, escrita, oral, mediante juegos, trabajos grupales, exposición oral de lecturas o trabajos grupales, etc. Además de las evaluaciones mencionadas sobre contenidos, prácticas, formas de funcionamiento, actitud y conducta, se prevé un tiempo de reflexión diario acerca de: 1) las diferentes actividades realizadas en el día; 2) las sensaciones, vivencias y experiencias de cada uno(a) en el proceso de formación diario, y 3) acerca de la forma en que fueron realizadas. Esto posibilita el intercambio de vivencias, repensar las prácticas y ajustar el proceso grupal y colectivo.
Tiempo de alimentación y descanso	Existe un tiempo de alimentación y descanso que siendo vital, viabiliza y posibilita el normal desarrollo de las actividades de Formación y Capacitación programadas.

Como se dijo al inicio, los diversos elementos del Método Pedagógico se interrelacionan conformando un dispositivo de formación articulado. El Cronograma de Actividades del Curso de Calidad de Leche y Procesos Asociativos realizado con jóvenes vinculados al INAU, revela explícitamente el cruce pedagógico entre tres elementos del Método: los tiempos educativos, el trabajo, y la auto-organización (ver Anexo 9).

5.7.4.3 Auto-organización

En el capítulo 2 se explicó que para Freire (2006) la transformación social para el reestablecimiento de la humanidad y la dignidad, requiere un proceso de unión, organización y síntesis cultural de los oprimidos superando definitivamente la dualidad que los constituye, la adherencia a los modelos culturales del opresor y la división que sufren en tanto masa alienada.

En el marco de un sistema capitalista que funciona en base a la división y la fragmentación social asentada en el estímulo del individualismo y la competencia como valores cumbre, uno de los desafíos que se plantea el Centro de Formación es cómo educar para construir y sostener formas inteligentes de organización social que funcionen con un relacionamiento igualitario y democrático entre las personas. Organizaciones sociales y productivas que funcionen con valores cooperativos desarrollando el sentido de lo comunitario, la responsabilidad colectiva, la capacidad individual y colectiva para el trabajo y el sentido de la gestión compartida.

Las organizaciones de trabajo y producción cooperativas requieren la síntesis de una "nueva" cultura de relacionamiento, funcionamiento y organización, apoyada al menos en dos pilares: una ética fundada en valores humanos y una solvencia técnica para abordar los problemas concretos de la realidad. El desafío entonces es no solamente capacitar para una excelencia técnica cooperativa, sino para el abordaje y la resolución de problemas prácticos de orden organizacional y autogestionario. Por ello es necesario construir un diseño social básico del Centro que posibilite y viabilice que una activa participación de los educandos en todos los espacios de Formación que este genera.

Hasta el momento el formato aplicado en la UC No.1 para el Proyecto de Capacitación Agraria con jóvenes y adolescentes vinculados al INAU, ha dado muy buenos resultados. Para viabilizar un dispositivo de auto-organización para la formación asociativa y cooperativa permanente, cada colectivo que llega al Centro a desarrollar un proceso de formación, es dividido en subgrupos de 4, 5 o 6 integrantes. Estos grupos se mantienen permanentes durante toda la estancia en la UC No.1, teniendo bajo su responsabilidad el desarrollo de diversas tareas educativas (de estudio y trabajo) previamente planificadas y dispuestas en un cronograma integral construido para la propuesta educativa en particular.

Hay que recordar que "lo asociativo o cooperativo" es expresión teórico-práctica de una cultura y una forma de conocimiento, que se adquiere no como contenido teórico o discursivo, sino como praxis permanente. Por ello la cultura

de la cooperación debe estar presente en todas las propuestas educativas y formatos educativos del Centro, incluso fuera de los tiempos de docencia directa (aula o trabajo en sección), en los cuales los colectivos de estudiantes siguen operando en grupos para la autogestión del espacio de formación.

Como se vio en los capítulos 2 y 4, la auto-organización de los educandos con base en necesidades reales genera una ocupación formal que acarrea responsabilidades sentidas y comprendidas. Se trata de una cooperación conciente que, con base en el tiempo presente, educa para la participación social igualmente conciente y activa.

Es importante señalar que la propuesta de la Escuela de Educación Agraria Cooperativa prevista para el Centro, posibilita transitar y experimentar procesos de auto-organización más radicales, profundos y reales, asentados en la producción agraria. Abordar los esquemas que en este sentido ha construido el autor, excede el alcance de este trabajo.

5.7.4.4 Trabajo

El Centro de Formación promueve la Educación, Formación y Capacitación para ciudadanos(as) que trabajan en el medio rural o que se proyectan como trabajadores(as) de este medio, integrando procesos de colonización asociativa basados en el trabajo y la producción. Es decir que en esencia el Centro forma trabajadores(as) que desarrollarán diversos roles y funciones “en” y “para” una sociedad en transformación.

Por esta razón el trabajo es un elemento vital del Método Pedagógico y debe estar presente en todas las dimensiones y formatos educativos del Centro de Formación. En los capítulos 2 y 4 se ha visto que, concebido originalmente como un fenómeno de acción y reflexión de hombres y mujeres para transformar el mundo y transformarse a si mismos, el trabajo es una actividad que educa, produce, cultiva, dignifica y humaniza.

En el Centro de Formación, el trabajo como elemento pedagógico adopta: 1) diferentes formas de organización (colectivo, grupal e individual; con énfasis práctico o teórico), 2) diferentes espacios educativos y actividades (aula, secciones de producción, cocina, instalaciones de alojamiento comunitario, etc), y 3) diferentes tiempos educativos (ver Anexo 10).

Debe quedar claro que el énfasis pedagógico está puesto en el desarrollo del trabajo realizado en forma grupal y colectiva (es decir en grupos

pequeños y con toda la colectividad, respectivamente). El trabajo realizado en esta forma habilita:

- la educación en valores cooperativos a través de la vivencia y la experimentación práctica;

- el tratamiento y la resolución de los conflictos grupales emergentes en el tiempo de trabajo (y que son comprendidos como contenido educativo);

- la educación como praxis de diversas formas de organización y funcionamiento;

- la Formación, Capacitación y entrenamiento del desempeño en los diferentes roles y funciones que es necesario desarrollar para el buen funcionamiento de la organización;

- la educación en el desarrollo de la responsabilidad individuales y colectivas.

A la luz de la experiencia práctica educativa del autor y de los conceptos y experiencias abordados en los capítulos 2 y 4, se puede señalar que la educación "en" y "para" el trabajo, exige algunas consideraciones de orden pedagógico a tener en cuenta:

- que haya trabajo para todos(as) los participantes de los Procesos de Formación promovidos por el Centro;

- que el trabajo se asiente en una necesidad real;

- exige la práctica de una verdadera praxis (el trabajo requiere potenciar la unidad dialéctica de acción y reflexión);

- en este sentido exige una interrelación teórico-práctica de ineludible asociación y una educación conciente "en" y "para" la integración de trabajo manual el intelectual;

- el trabajo exige ser orientado por procesos de Capacitación y de educación integral (social, política, cultural);

- el trabajo realizado en el Centro de Formación y en la vida misma (el Centro debe ser un lugar de vida), genera diversos tipos de productos materiales e intangibles;

- las formas en que se trabaja generan subjetividades diferentes;

- el trabajo conciente, independiente, que reconoce e integra las diversas dimensiones de la persona humana es generador de movimiento, transformación y construye identidad de clase.

5.7.4.5 Integración de la unidad social y productiva como elemento didáctico

El Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina ha sido concebido en integración profunda a la dinámica social y productiva de la UC No.1.

La integración de la unidad productiva de la UC No.1 como elemento didáctico de la propuesta formativa del Centro es un elemento del Método Pedagógico pero a la vez constituye su piedra fundamental, por diversas razones:

- posibilita educar mediante procesos colectivos de trabajo productivo con base en un relacionamiento con valores cooperativos, en un contexto general de trabajo comunitario cooperativo;

- posibilita e instituye un diálogo de carácter formativo permanente (basado en saberes, vivencias y experiencias diferentes) entre las diversas poblaciones destinatarias del Centro de Formación y los(as) trabajadores(as) que viven y trabajan permanentemente dentro de la UC No.1;

- posibilita una retroalimentación positiva entre la UC No.1 y el Centro de Formación, potenciando las posibilidades de formación de las diferentes poblaciones destinatarias del Centro, entre las que está incluida la propia comunidad de la UC No.1.

En lo concreto se ha podido ver que el diseño del Método Pedagógico y de los diferentes formatos educativos (estos aún con sus diferencias entre sí), considera que los Procesos de Formación transcurran bajo régimen de

internado en la UC No.1 (dándole suma importancia a la vivencia comunitaria) y ligados a un contexto de trabajo productivo real.

En este sentido la con-vivencia, el trabajo, el estudio y la producción en la unidad productiva de la Colonia, genera una serie de elementos de alta incidencia en los Procesos de Formación de las distintas poblaciones destinatarias, que son realmente diferenciadores del Centro de Formación. (el apartado 5.3.4 y en parte del capítulo 4 se abordó este análisis).

5.7.4.6 Investigación

El primer principio filosófico del Centro de Formación exige educar con firme base en la investigación acerca de la realidad. El pensamiento crítico y el estímulo de la creación como bases de la libertad, exigen el reemplazo de las posiciones fatalistas y desesperanzadas propias de un estado de inmersión de las conciencias y del estado de conciencia “mágica" de los oprimidos, por un conocimiento científico de la realidad.

El Centro de Formación debe promover el estudio de la realidad y su transformación. Siguiendo el aporte de Pistrak (2002), es posible instrumentar que los educandos aborden y hasta organicen las propias actividades de enseñanza e investigación. Este método ha comenzado a implementarse en cursos de varios módulos en el marco del Proyecto de Capacitación Agraria con jóvenes de INAU. Su resultado refuerza la idea de que todas las propuestas de educativas del Centro de Formación deben considerar la realización de estudios y/o investigaciones (aunque sea breves o sencillas) sobre temas socialmente significativos.

Como ya se ha dicho, el régimen de alternancia como elemento del Método Pedagógico posibilita y amplía en gran forma las posibilidades de investigación de los estudiantes acerca de la realidad.

5.7.4.7 Gestión democrática

La democracia es un valor humano y un principio esencial de la doctrina cooperativa asentado en el valor de la igualdad sin discriminación social de ningún tipo y en el respeto por las diferentes ideas. Requiere además, el desarrollo de una cultura de la participación y la representación de los colectivos.

Entiende el autor que se trata del elemento (tal vez) más difícil de implementar plenamente en todas las propuestas educativas del Centro. Recuérdese que tanto Makarenko (capítulo 2) como Pistrak (2002), incorporaban este elemento en forma gradual y en la medida que los educandos avanzaban en un proceso educativo que llevaba varios años.

En el Centro de Formación abordado en este trabajo la Escuela de Formación Agraria Cooperativa debe instalar diversos dispositivos de Formación para una práctica permanente de la gestión democrática de la misma. Vale adelantar que el principal de ellos es la organización de la Escuela en diversas Cooperativas de estudio, trabajo y producción.

Hasta el momento en los Cursos realizados en la UC No.1 sólo se ha implementado el carácter democrático a nivel de: a) la construcción colectiva de los Acuerdos de Convivencia (ver Anexo 11), b) el marco de la auto-organización de los grupos, c) la transformación de ciertas y d),el rol y la práctica educativa de los(as) educadores(as), en concordancia con una visión problematizadora, crítica y participativa de la educación.

5.8 ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

5.8.1 Aclaraciones necesarias

Como se ha visto en los capítulos 2 y 4, no hay educación sin contenidos. La discusión instalada refiere a la forma en que se determinan los mismos, dividiendo las aguas en dos formas opuestas de practicar la educación: a) la educación "bancaria" o "tradicional" que adoctrina y aliena al educando (el educador es quien selecciona los contenidos del programa y los va depositando en los educandos como si fueran vasijas); y b) la educación crítica o "problematizadora" cuyo fin es la humanización y la liberación.

Como se ha estudiado en el capítulo 2 no se puede pretender desarrollar una práctica dialógica y problematizadora con métodos bancarios. No es posible partir de una imposición temática producto de una detallada elaboración de currículas y programas de estudio por parte del o los educadores. Por esa razón (entre otras) este trabajo no incluye la elaboración programática detallada de las propuestas educativas del Centro.

A la vez se ha visto (capítulos 2 y 4) que el no proponer contenidos para la educación constituiría un radicalismo desacertado que devalúa el potencial de la misma y que revela una incomprensión del método de la educación crítica. Niega además, el carácter dialógico de la educación y la posibilidad de instaurar

un encuentro horizontal de saberes entre educador y educando. El propio Freire (2006) al elaborar una metodología participativa particular para la investigación temática, propone a la vez, la inclusión de ciertos temas por parte del educador (por ejemplo el concepto antropológico de cultura).

En el Trabajo de Campo (capítulo 4) se consultó a diversos informantes calificados, recopilando una serie de temas que en su opinión deberían ser abordados como contenidos de la Formación de un Centro de esta naturaleza. Los mismos están sistematizados y presentados en el apartado 4.2.3 y además de ser considerados por el autor para el esbozo temático del Centro, representan una rica fuente de información a la hora de implementar una Currícula específica para cada formato educativo.

Debe explicarse que en este trabajo el autor identifica y propone para el Centro de Formación la creación de una serie de Programas con cinco grandes ejes temáticos que en esencia son pilares de un proyecto agrario popular. Estos ejes de la Formación promovida por el Centro conforman junto al Método Pedagógico, la médula de la propuesta educativa.

5.8.2 El Método Pedagógico como contenido de la Formación

Como se ha visto en el apartado 5.7, los diversos elementos del Método Pedagógico, aunque referidos a la forma de cómo abordar el acto educativo, representan de hecho una importante combinación de contenidos “no curriculares” que son medulares en la propuesta educativa del Centro de Formación.

Se considera entonces, que el Método Pedagógico representa en sí, un primer gran contenido. Como se ha dicho, la formación para el trabajo colectivo en la tierra con formas de organización asociativas centradas en un relacionamiento humano con valores cooperativos, no sólo requiere un abordaje teórico para el estudio de la organización, sino que requiere la práctica y la construcción de una “nueva” cultura cuyo contenido es praxis. Importan pues, las formas en que se trabaja, se produce, se vive y se relacionan las personas: esa reflexión, posibilitada por la metodología de estudio y trabajo, es contenido esencial de la formación del Centro.

5.8.3 Los Programas del Centro de Formación

Como se ha adelantado, los contenidos del Centro de Formación han sido organizados en 5 Programas específicos, asimilados a diferentes áreas de conocimiento y trabajo.

Cada Programa responde a diversas necesidades detectadas de Educación, Formación y Capacitación para el desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina desde una perspectiva integral y liberadora. Esta organización de los contenidos educativos en diferentes Programas, está fundada en una necesidad práctica de abordar el estudio de la realidad y la capacitación en diversos aspectos concretos de la misma.

No obstante no debe perderse de vista que cada Programa aún con sus objetivos particulares, representa tan sólo una parte de una realidad que es necesario abordar y estudiar de forma integral. Por ello los Programas tienen sus objetivos específicos pero interaccionan entre sí conformando un "todo" y contribuyendo a la finalidad superior del Centro.

Esta concepción comprende al Centro como una organización en la que una serie de órganos, aún con objetivos concretos y determinadas funciones específicas, se interrelacionan entre sí contribuyendo a una finalidad superior.

Constituyendo la mencionada "Currícula de Formación Integral para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina", se concibe que el desarrollo de los Programas y la interacción entre ellos, nutre todas las propuestas educativas del Centro de Formación. Obsérvese que incluso el esbozo de la planificación propuesta para el Centro (ver apartado 5.9.2), concibe la implementación, desarrollo y evaluación de estos Programas como condición básica para el abordaje de propuestas más ambiciosas y complejas como la Escuela de Formación Agraria Cooperativa.

Advierte el autor que desde una concepción sistémica, cuando todas las partes del Centro de Formación estén funcionando a pleno, unas repercutirán con otras, en un proceso que, como lo marca su primer objetivo general, deberá ser sistematizado para contribuir a la mejora permanente de su propuesta integral de educación popular agraria.

Los cinco Programas propuestos son los siguientes:

1. Programa de Organización, Cooperativismo y Trabajo Asociado.
2. Programa de Formación y Capacitación Agraria.
3. Programa de Educación, Formación y Capacitación en Agroecología.
4. Programa de Formación en Pedagogía y Educación Popular.
5. Programa de Cultura y Arte Popular.

5.8.3.1 Objetivos de los Programas del Centro de Formación

El cuadro No.15 presenta los objetivos generales de los Programas del Centro de Formación en diseño.

Cuadro No.15. Objetivos generales de los Programas del Centro de Formación

Programas	Objetivos
1. Programa de Organización, Cooperativismo y Trabajo Asociado	• Generar y desarrollar una propuesta de Educación, Formación y Capacitación para las diferentes poblaciones destinatarias del Centro de Formación y adaptada a las mismas, que aborde en profundidad la diversidad de temas que se conjugan en la Gestión social y económica de las Organizaciones, el Cooperativismo y el Trabajo Asociado.
2. Programa de Formación y Capacitación Agraria	• Generar y desarrollar una propuesta de Educación, Formación y Capacitación en diversos oficios del sector agrario para jóvenes ciudadanos(as) y las demás poblaciones destinatarias del Centro, que posibilite el ingreso al sistema de trabajo dependiente (empleo) o independiente(emprendimientos autogestionados) con competencias en áreas agrarias básicas.

3. Programa de Educación, Formación y Capacitación en Agroecología	• Generar y desarrollar una propuesta de Educación, Formación y Capacitación para una producción de alimentos con principios y técnicas agroecológicas. • Promover y establecer a nivel nacional una red de producción agroecológica de la Agricultura Familiar uruguaya, con capacidad de auto-organización y establecimiento de vínculos de carácter político, social, económico y cultural con organizaciones y movimientos pares de América Latina y el Caribe.
4. Programa de Formación en Pedagogía y Educación Popular	• Generar y desarrollar una propuesta integral de Formación de Formadores con enfoques de la Educación Popular, adaptada a las diversas poblaciones que siendo destinatarias del Centro de Formación deseen desarrollarse como educadores populares en su lugar de origen, en su zona de influencia, o en el Centro mismo. • Crear, desarrollar y gestionar una Oficina de Registro, Sistematización, Publicación e Intercambio de los Procesos de Formación que se promueven en la UC No.1, a fin de contribuir a un perfeccionamiento de las teorías y prácticas educativas que alimente nuevas acciones de éste y de otros centros.
5. Programa de Cultura y Arte Popular	• Promover, generar y desarrollar diversas propuestas educativas (para las poblaciones destinatarias del Centro de Formación y otros sectores de la cultura y el arte popular) que tengan por objeto el conocimiento integral, el rescate, la defensa y la recreación de los diferentes elementos de la identidad y la Cultura Popular local, regional y latinoamericana para su fortalecimiento y desarrollo en el marco de la globalización neoliberal. • Crear una Oficina de Cultura y Arte Popular que constituya, instrumente y gestione un Archivo Documental Regional de Cultura y Arte Popular.

5.8.3.2 Acerca de la interacción e integración entre los Programas

Como se ha dicho, la división de los contenidos en Programas responde a una necesidad metodológica de organización del Centro de Formación a fin de que cada Programa aporte al "todo" de la Formación integral que se pretende promover. Pero justamente el "todo" no es la suma de las partes sino que es su compleja integración.

Es visión del autor que la propuesta de una Formación integral no se logra por la suma de cursos, talleres y actividades de Formación y Capacitación realizadas, sino por su necesaria vinculación en un plano conciente a nivel teórico-práctico. Requiere un proceso de síntesis cultural de los educandos y educadores(as) en Proceso de Formación.

El desafío de la integración temática de la propuesta educativa debe superar la división práctica del Centro Programas, cursos, propuestas educativas y diferentes poblaciones destinatarias.

Exige instrumentar diversos espacios de integración entre las propuestas de cada Programa y contar con un equipo de educadores(as) que compartan esta lógica y estén dispuestos a construir una práctica educativa que posibilite una verdadera interpretación dialéctica de la realidad.

Exige articular cursos y contenidos de los mismos en forma casi inédita o artesanal, diseñando incluso propuestas educativas sólidas y a la vez integrales.

En este sentido el Método Pedagógico es una herramienta fundamental. También lo es, la experiencia educativa que actualmente se realiza en el marco del Convenio INAU-UTU-UCNo.1, que con participación del autor creó un formato de cursos de "desempeño asociativo de oficios". Es la génesis de la integración entre dos Programas del Centro: el Programa de Capacitación Agraria con el Programa de Organización, Trabajo Asociado y Cooperativismo.

Esta idea en actual desarrollo contribuye a la práctica de los principios filosóficos del Centro, ensayando la construcción de la propuesta educativa integral que se desea para el mismo. La incorporación de contenidos y prácticas de trabajo asociado y cooperativismo a cursos de formación en oficios (originalmente concebidos como cursos "clásicos" de UTU) busca desarticular la práctica alienad y alienante de "la capacitación sin contexto".

En otro plano del análisis, tampoco es posible negar la necesidad educativa de profundizar los conocimientos sobre aspectos específicos de la realidad. A juicio del autor una práctica educativa que promueva una formación integral no tiene porqué excluir la especialización o profundidad conceptual.

En función de esto último y acerca de la Curricula de Formación Integral promovida por el Centro, es necesario diseñar trayectos de formación curricular (flexible) que combinen la realización de cursos independientes de todos los Programas, pero que en realidad están conectados (a través del trabajo docente o educador) y van conformando un mapa conceptual teórico-práctico.

5.8.3.3 Principales Cursos de los Programas

Como se ha dicho, cada Programa organiza los contenidos temáticos del Centro de Formación teniendo bajo su área temática la promoción y el desarrollo de una serie específica de actividades educativas (cursos, talleres, encuentros, etc.) relacionados a la temática central del mismo. A la vez teniendo sus objetivos concretos, cada actividad planteada contribuye a la concreción de los objetivos del Programa.

En este apartado se presentan para cada Programa, una serie de temas titulares que bajo el formato de cursos, talleres y encuentros (entre otros) pretenden dar cuenta de los contenidos abordados en el Centro de Formación de la UC No.1.

Acerca de los cursos y otras actividades aquí propuestas es importante aclarar que:

- se han elaborado en base al trabajo desarrollado en los capítulos anteriores y a la experiencia concreta del autor en terrenos de la Formación y la Capacitación Cooperativa y Agraria;

- se menciona solamente el nombre de las posibles actividades a fin de dar cuenta sobre el sentido de las mismas, pero sin entrar en el detalle programático de cada una; esto es lógico a la luz de las consideraciones metodológicas analizadas acerca de la elaboración individual y minuciosa de programas;

- también la no presentación de los objetivos y temas propuestos para cada actividad no significa que el autor no tenga noción técnica ni

empírica acerca de las mismas; como se dijo, esta tarea excede los límites del presente trabajo;

- la duración prevista para cada actividad depende de varios factores, pero se puede indicar que las experiencias practicadas con éxito (con población de vinculada a INAU) transcurren en régimen de internado en la UC No.1 y con una duración mínima de 3 días a una máxima de 15 días.

- algunas de estas actividades (cursos y talleres) ya se han proyectado, implementado, evaluado y perfeccionado, en el marco del Convenio INAU - UTU - UC No.1 y a nivel interno de la UC No.1;

- el autor se planteó presentar al menos cinco actividades para cada Programa; lógicamente es imposible tener idoneidad en todos los temas que aborda el Centro de Formación y por esta razón se limita a nombrar solamente actividades posibles que están en áreas de su conocimiento pragmático.

Los cuadros 16, 17 y 18 presentan detalles de algunas actividades de Educación, Formación y Capacitación sugeridas para cada Programa.

Cuadro No.16. Actividades y Cursos sugeridos para el Programa Organización, Cooperativismo y Trabajo Asociado.

Nombre del Curso o de la actividad	Detalles
Curso de Formación de Formadores para el Medio Rural	• Se trata de un curso de Formación de "líderes" o "dirigentes" gremiales de la Agricultura Familiar, fundamentalmente demandado por la Comisión Nacional de Fomento Rural (CNFR). • El interés es promover una Formación y Capacitación integral de cuadros. • Ya existen antecedentes de cursos anteriores, desarrollados por la CNFR incluso en la UC No.1 (ver Anexo 5).
Curso-Taller Básico de Cooperativismo (I, II y III).	• Se trata de un Curso básico de Cooperativismo que tiene 3 niveles que se corresponden con grados crecientes de profundización (módulos). • El módulo I (y parte del II) ha sido implementado por el autor, con trabajadores(as) de la UC No.1, durante el 2008.
Diagnóstico y Planificación de Proyectos Cooperativos.	• Busca formar y capacitar para el abordaje de técnicas de diagnóstico y planificación cooperativa como parte esencial de la Gestión Cooperativa.
Dimensiones de los Procesos Asociativos.	• Aborda el estudio y la formación en las múltiples dimensiones de los Procesos Asociativos como fenómenos sociales, económicos y culturales.
Gestión Social de la organización Cooperativa.	• Pretende formar, capacitar y entrenar en los diversos roles y funciones de gestión social de las Cooperativas y emprendimientos asociativos.
Curso de Administración Popular	• Se trata de un Curso de Administración de Emprendimientos Asociativos con enfoque y técnicas de la Educación Popular. • Es ideal para tesoreros(as) y fiscales.
Alfabetización de adultos	• Se ha visto que el analfabetismo es una de las características de varias poblaciones destinatarias y uno de los más grandes problemas que se enfrenta el Centro de

	Formación. Por esta razón, entiende el autor que aunque el Estado uruguayo ha generado últimamente diversos programas tendientes a la superación de este problema (Ministerio de Desarrollo Social-MIDES, Ministerio de Educación y Cultura-MEC), el Centro de Formación debe pensar en abordar de alguna forma la alfabetización.
Curso Básico de Economía Política.	• Aunque diversos elementos la de Economía Política están naturalmente presentes en casi todos los cursos mencionados, comprende el autor (y se recopila en el capítulo 4) que un abordaje profundo de las diversas teorías de Economía Política es fundamental para desarrollar la Formación integral que promueve el Centro.

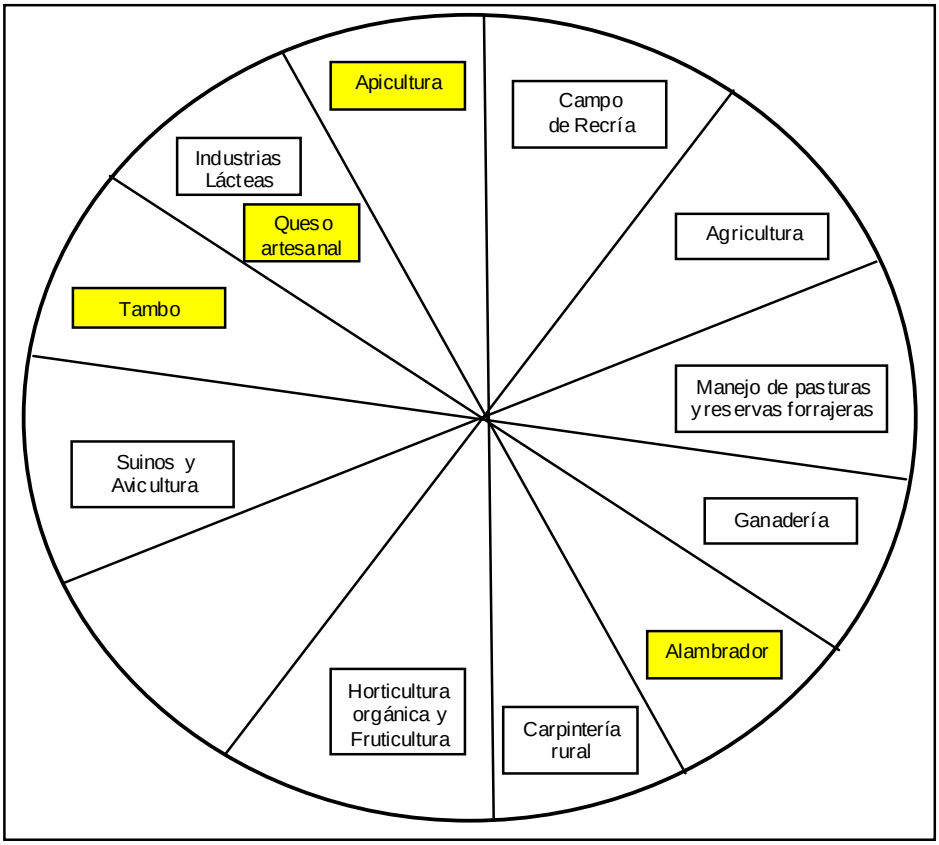
Cuadro No.17. Actividades y Cursos sugeridos para el Programa de Formación y Capacitación Agraria.

Nombre del Curso o de la actividad	Detalles
Apicultura (I, II y III)	• Este Curso viene siendo desarrollado en el marco del mencionado Convenio de Capacitación Agraria. • Hasta el momento se vienen capacitando 2 generaciones de jóvenes y adolescentes vinculados al INAU y varias(os) trabajadoras(es) de la UC No.1.
Gestión Apícola	• Este Curso viene siendo desarrollado en el marco del mencionado Convenio de Capacitación Agraria. • Sin alcanzar la profundidad del mencionado Curso de Administración Popular, aborda los diversos elementos a considerar para la Gestión de un emprendimiento Apícola. • Se destina específicamente a los estudiantes que habiendo aprobado íntegramente los 3 niveles de Apicultura, plantean emprender un emprendimiento apícola asociativo.

Ordeñador(a)	• Este Curso viene siendo desarrollado en el marco del mencionado Convenio de Capacitación Agraria. • El nombre autorizado por UTU es “Curso de Calidad de Leche”; incluye una pasantía de trabajo en tambos de la zona de influencia de la UC No.1. • La planificación 2008-2009 previó la realización de 4 cursos y sus respectivas pasantías.
Curso de alambrador(a)	• Este Curso viene siendo desarrollado en el marco del mencionado Convenio de Capacitación Agraria.
Quesería artesanal	• Este Curso está previsto actualmente en el marco del mencionado Convenio de Capacitación Agraria. No se ha realizado aún.
Manejo de la Huerta Agroecológica	• Este Curso está previsto actualmente en el marco del mencionado Convenio de Capacitación Agraria. • No se ha realizado actualmente, pero se prevé inaugurarlo en el 2010.
Curso de Quinchado	• Este Curso está previsto actualmente en el marco del mencionado Convenio de Capacitación Agraria. No se ha realizado aún.
Curso de Inseminación en Vacunos	• Este Curso se ha inaugurado en el 2009, y ha sido abierto para trabajadores(as) de la UC No.1 así como de la zona de influencia.
Manejo de pasturas artificiales y reservas forrajeras (I, II y III)	• Este Curso es propuesto por el autor, por comprender que se trata de un tema clave en los sistemas de producción lechera. En este sentido complementa y profundiza la formación de los(as) jóvenes y adolescentes que realizaron el Curso de ordeñador(a).
Curso de Esquila	• Este Curso ha sido propuesto y/o demandado por algunos(as) trabajadores(as) de la UC No.1, entendiendo además que es posible desarrollarlo en las instalaciones de la misma.
Carpintería Rural	Idem Curso anterior.
Construcción en barro	Idem. Curso anterior.

En la figura No.7 se presenta un esquema de algunos rubros productivos y actividades que desarrolla la UC No.1. Fíjese atención en que cada actividad de trabajo y producción podría ser aprovechada para la los Procesos de Formación. Las actividades marcadas en color se corresponden con cursos actualmente desarrollados.

Figura No. 7 Esquema de algunos rubros productivos y actividades que desarrolla la UC No.1, que pueden ser base para cursos de capacitación agraria.



Cuadro No.18. Algunas Actividades y Cursos sugeridos para el resto de los Programas del Centro.

Actividades y Cursos	Nombre del Curso o de la actividad
Programa de Educación, Formación y Capacitación en Agroecología	• Producción Agroecológica de Alimentos para una vida sana • Manejo integral de la Granja Agroecológica Principios del Manejo Agroecológico • Ambiente y Biodiversidad • Agricultura Biodinámica
Programa de Pedagogía y Educación Popular	• Modelos pedagógicos y Prácticas Educativas • Técnicas, herramientas didácticas y trabajo grupal • Introducción a la Educación Popular • Pensamiento y práctica de la Educación Popular • Proyecto y Cultura Popular
Programa de Cultura y Arte Popular	• Formas de Organización de la Agricultura Precolombina • Cultura y Arte del ecosistema de la pradera • Cosmovisiones originarias de América • Historia, Arte y Proyecto Popular • Talleres de Música e Identidad • Nuevas formas para el abordaje del arte popular en un contexto de globalización neoliberal • El arte popular: pintura, poesía, música, composición

5.9 APUNTES PARA UNA IMPLEMENTACIÓN

5.9.1 Importancia de participación interna de la UC No.1 en el Centro de Formación

Vale explicitar que el espíritu de la propuesta contenida en este trabajo, está radicalmente lejos de considerar al Centro de Formación como una entidad paralela o ajena a la dinámica de la UC No.1.

En el mismo sentido, uno de los elementos que surgen a nivel de Trabajo de Campo (capítulo 4) es cómo involucrar en el proyecto de un Centro de Formación (profundamente y desde una concepción pedagógica) a los trabajadores y trabajadoras de la UC No.1, e integrantes de la comunidad de la Colonia “Instrucciones del año XIII”.

Primero debe señalarse que el proyecto, en su expresión inicial, ya está en marcha formal al menos desde inicios del año 2007. Segundo es importante señalar que desde esta fecha al presente se relevan diferentes formas, grados y niveles de participación de Trabajadores(as) en las diversas actividades de Formación y Capacitación que desarrolla la UC No.1. Algunas formas de participación relevadas por el autor son:

1. Diversos aspectos de la gestión del alojamiento y la alimentación.

2. Participación directa en los cursos como estudiantes.

3. Participación directa en los cursos como docentes o educadores.

4. Préstamo de infraestructura a disposición de los cursos (materiales, herramientas e instalaciones productivas, comunitarias y de alojamiento).

5. Donación de productos alimenticios propios de la UC No.1.

6. Colaboración y apoyo a nivel instrumental y/o de seguimiento de los cursos y actividades.

7. Participación como guías (informantes calificados internos) por las diversas instalaciones de la UC No.1.

8. Participación con base en el diálogo y la convivencia diaria en la vida y el trabajo.

9. Participación a nivel de toma de decisiones en ámbitos de decisión democrática en la Cooperativa.

10. Préstamo de espacio de la Colonia a grupos de jóvenes que se han formado en los cursos de Apicultura Asociativa (por ejemplo), para iniciar un emprendimiento productivo de carácter económico y social.

11. Comunicación y "seguimiento" posterior al período de los cursos, entre trabajadores(as) de la UC No.1 y jóvenes que se han formado en la misma.

En opinión del autor, reconociendo algunas dimensiones del proceso socio, económico y cultural que actualmente transita la UC No.1, es posible propiciar un aumento de la participación en calidad y cantidad de sus trabajadores(as) en el Centro de Formación y promover una mayor integración y promoción directa a las actividades del mismo.

Evidentemente que la integración de los trabajadores(as) de la UC No.1 como educadores ("docentes", o "instructores" a nivel de campo o industria) es tal vez el desafío mayor que pueda enfrentar el Centro. Sin embargo no debe dejar pasar por alto el hecho de que en la actualidad uno de sus trabajadores más jóvenes (el Técnico en Lechería Andrés Vidal) actualmente se desempeña como docente (acreditado por UTU) en el marco del mencionado Convenio INAU-UTU-UC No.1. También es posible identificar en la UC No.1, algunos(as) trabajadores(as) con claro y creciente perfil educador.

Se anota que la participación interna en el Centro de Formación por parte de los(as) integrantes de la UC No.1 y de su comunidad, depende fundamentalmente de la participación creciente en los Procesos de Formación internos que impulsa la propia Cooperativa con el apoyo técnico actual y que tienden a la generación de una conciencia crítica y un espíritu de participación abierta, igualitaria, con principios aplicados de justicia social.

Como se pudo abordar, uno de los objetos implícitos del Centro de Formación es propiciar y promover dentro de la UC No.1 una combinación de fuerzas internas de transformación social (a escala cooperativa), que nacidas del empoderamiento de sus trabajadores(as) conduzca a mayores grados de calidad de vida con base en la autogestión, la generación de una verdadera cultura de cooperación solidaria y militante.

Sin dudas la fundación orgánica del Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina UC No.1 crea las condiciones objetivas y subjetivas para el inicio de una nueva etapa de renovación y crecimiento humano de esta experiencia hasta el momento única.

5.9.2 Proyección y esbozo de algunas líneas estratégicas

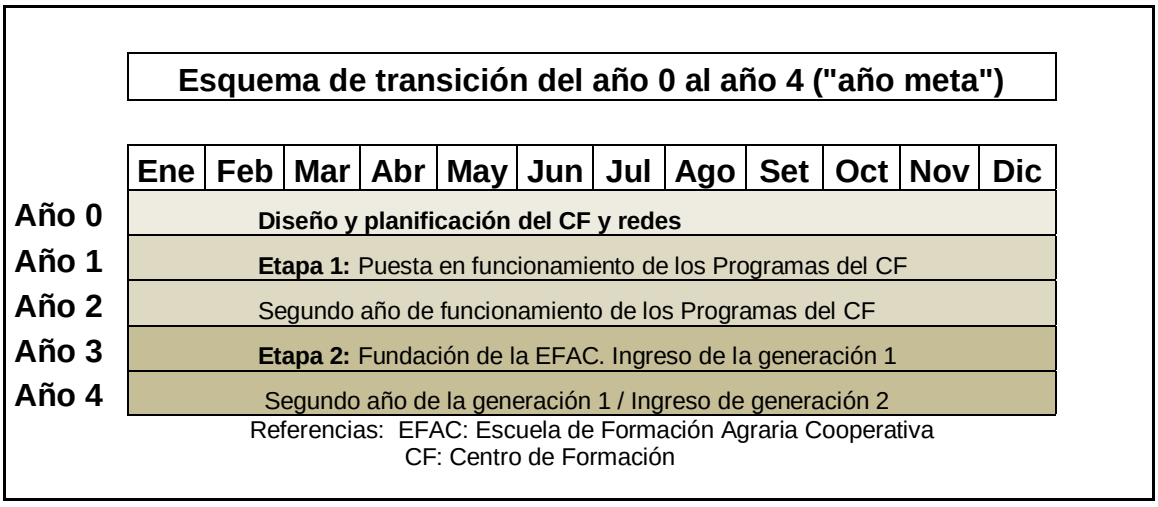
En el capítulo 1 se explicó que este trabajo no incluye el estudio de implementación del proyecto de Centro. Igualmente de forma sintética se esbozan algunas líneas en el sentido de una planificación estratégica que conduzca a la concreción de los objetivos planteados.

Una planificar requiere tener en cuenta los diversos recursos necesarios para su implementación y el diseño de planes anuales que conduzcan a la concreción del proyecto global en un determinado “año meta”.

Por lo tanto para que el Centro de Formación funcione como ha sido concebido en este trabajo, es necesaria la fijación de etapas. Considerando todas las actividades implementadas en la UC No.1, se visualizan dos grandes etapas. Las mismas pueden ser visualizadas en la figura No.8.

.

Figura No.8. Esquema básico de las etapas de desarrollo del Centro de Formación.



Referencias: EFAC: Escuela de Formación Agraria Cooperativa
CF: Centro de Formación

La etapa 1 tiene una duración de 2 años y abarca desde la fundación del Centro de Formación con el inicio de los diversos cursos planteados para los diferentes Programas. Es una etapa de prueba para la UC No.1 y para todo el funcionamiento del Centro de Formación. Permite ajustar detalles. No exige demasiados recursos como la Escuela de Formación Agraria Cooperativa, por ejemplo no exige la residencia de educadores(as), cosa que si lo exige la etapa

También en esta etapa debe profundizarse concientemente el proceso de formación a nivel interno con trabajadores y trabajadoras de la UC No.1 e instrumentar, con apoyo y participación (opcional) de la maestra una propuesta educativa cooperativa destinada a los niños y niñas de la comunidad y de la Escuela Rural No.105.

A modo de ejemplo, los cuadros No.19 y 20 presentan sintéticamente algunos aspectos elementales de las 2 etapas de puesta en marcha del Centro de Formación.

Cuadro No.19. Etapa 1: Puesta en funcionamiento de los Programas del Centro de Formación

Indicadores	Detalles
Objetivos de la etapa	• Iniciar formalmente las actividades del Centro de Formación (en realidad ya están iniciadas en el marco del Convenio INAU-UTU-UCNo.1). • Conocimiento en profundidad de las diferentes poblaciones destinatarias. • Ajustar la metodología de trabajo. • Armar material didáctico básico en principio de cada Programa. • Evaluar cada área del Centro y sus diversos componentes, así como el funcionamiento de cada curso y de todo el Centro en general. • Realizar una sistematización. • Difundir el Centro de Formación con base en las actividades que se realizan.
Duración de la etapa	• 2 años
Población destinataria	• B y C (ver apartado 5.4)
Actividades	• Cursos y actividades educativas de los 5 Programas • Pasantías de UTU y Universidad • Cursos con grupos de productores(as) y trabajadores(as) rurales. • Cursos para maestros rurales.
Metodología	• Método Pedagógico del Centro
Recursos	• Instalaciones de la UC No.1 • Diversos Convenios (INAU, UTU, CNFR, Facultad de Agronomía, etc)

Cuadro No.20. Etapa 2. Fundación y funcionamiento de la Escuela de Formación Agraria Cooperativa (EFAC).

Indicadores	Detalles
Objetivos de la etapa	• Fundar la Escuela de Formación Agraria Cooperativa. • Recibimiento e Ingreso de la primer "generación cooperativa".
Duración de la etapa	• 2 años (etapa que se implementa en los años 3 y 4)
Población destinataria	• Categoría A (ver apartado 5.4)
Actividades	• Funcionamiento integral de la Escuela y de todo el Centro en General. • Se instala un Sistema de Pasantías Especiales destinadas a la población objetivo de la EFAC, para los períodos de alternancia.
Metodología	• Método Pedagógico del Centro, ajustado y perfeccionado en base a la realidad de la Escuela de Formación Agraria Cooperativa.
Recursos	• Instalaciones de la UC No.1 (deberían ser ampliadas). • Equipo básico educador radicado en la UC No.1 • Diversos Convenios (INAU, UTU, CNFR, Facultad de Agronomía, a través de la Alianza Internacional de Organizaciones Familares Productoras de Soja No Transgénica, etc).

5.9.3 Comentarios finales

Es tarea de los hombres y las mujeres que habitan en el Uruguay, hacer de éste un territorio de relaciones sociales de construcción de un desarrollo humano integral, de vida, trabajo y producción digna.

Se demora más de un siglo y medio el retorno a un estado de justicia e igualdad entre los orientales. El siglo XXI registra con mayor agudeza los problemas estructurales que el Uruguay padece desde su constitución. El proceso de concentración de la propiedad de la tierra continuó profundizándose y extendiéndose a sectores clave de la agroindustria con el agravante de la extranjerización y de una mayor puesta en riesgo del medio ambiente. A la misma vez, un tercio de la población vive por debajo de la Línea de Pobreza y la mitad de lo niños nacen en hogares pobres; ha crecido la exclusión social.

La generación de condiciones de vida dignas y de oportunidades de crecimiento y desarrollo para su ciudadanía, constituye una deuda social pendiente del estado uruguayo. De generarlas, las mismas deben dar prioridad a los estratos de población joven (los que más emigran y los que pueden contribuir a revertir problemas demográficos asentados por ejemplo en la baja Tasa de Natalidad, entre otros).

Uruguay seguirá siendo por décadas un país productor de alimentos y productos agropecuarios. Este sector ofrece una oportunidad magnífica para insertar en procesos de trabajo y producción a sectores vulnerables e incluso a integrantes de las nuevas generaciones. Esto requiere impulsar fuertemente la colonización agraria pero sin repetir esquemas de propiedad de la tierra, de trabajo y producción que han demostrado generar exclusión social y fracasos a nivel de sustentabilidad.

En este contexto la combinación de temas como la colonización asociativa y cooperativa de la tierra y la educación integral para el trabajo, la producción y la generación de conocimiento para el sector agrario y agroindustrial son temas claves para desarrollo económico, social y cultural del país.

Sin dudas la Unidad Cooperaria constituye un modelo inteligente y racional de colonización, generador en potencia de relaciones sociales de igualdad y justicia entre sus participantes y la comunidad. La actual construcción de un Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina en actual funcionamiento y diseño, constituye un aporte concreto de vital importancia para el Uruguay de las próximas décadas.

6. RESUMEN

Este trabajo aborda el diseño de un “Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina” en una unidad de vida, trabajo y producción comunitaria llamada Unidad Cooperaria No.1 (UC No.1), asentada en la Colonia “Instrucciones del Año XIII” del Instituto Nacional de Colonización (INC), ubicada en el paraje de Cololó, Departamento de Soriano (Uruguay). Se trata de un centro educativo ideado para promover procesos de formación con diferentes poblaciones de Uruguay y la Región, en los diversos temas que se conjugan a la hora de abordar el desarrollo de una Agricultura Familiar y Campesina asociativa, basada en valores humanos cooperativos y en un relacionamiento sustentable con los recursos naturales**.** La población destinataria del Centro de Formación de la UC No.1 se compone de todas aquellas personas que pretenden formarse y capacitarse para sostener la colonización agraria con base en la propiedad social y el trabajo colectivo, aportando a la construcción de un proyecto agrario popular fundado en una producción familiar y campesina sustentable, practicada con base en los valores cooperativos (ayuda mutua, igualdad, equidad, democracia, solidaridad responsabilidad) y fundada en una visión utópica de transformación social. Se proponen cuatro formatos educativos que han sido creados considerando las características de las distintas poblaciones objetivo de dicho Centro: 1) Escuela de Formación Agraria Cooperativa, 2) Currícula de Formación Integral para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina, 3) Sistema de Pasantías de estudio y trabajo, y 4) Servicio de cursos, talleres y seminarios para diversos grupos. A la vez el Centro está organizado en cinco Programas asimilados a diferentes áreas de conocimiento y trabajo, respondiendo cada una de ellas a necesidades concretas de Educación, Formación y Capacitación de significativa importancia para el desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina desde una perspectiva integral y liberadora: 1) Programa de Organización, Cooperativismo y Trabajo Asociado; 2) Programa de Formación y Capacitación Agraria; 3) Programa de Educación, Formación y Capacitación en Agroecología; 4) Programa de Formación en Pedagogía y Educación Popular; 5) Programa de Cultura y Arte Popular. El Método Pedagógico compuesto de acuerdo a los fines y objetivos del Centro, presenta cinco elementos en interrelación dinámica: a) Alternancia, b) Tiempos educativos, c) Auto-organización, d) Trabajo, e) Integración de la unidad social y productiva como elemento didáctico, f) Investigación y, g) Gestión democrática. La creación de este Centro de Formación contribuye sin dudas a la generación de experiencias educativas concretas e inéditas en el ámbito de la educación agraria cooperativa.

Palabras clave: Agricultura Familiar y Campesina; Colonización; Educación; Procesos de Formación; Procesos Asociativos; Cooperativismo.

7. SUMMARY

This paper addresses the design of an "Educational Center for the Development of Peasant Family Farming" within a unity of life, work and cooperative Community production called Unidad cooperaria No.1 (UC No.1), located in the Colony "Instrucciones del año XIII" of the National Colonization Institute (INC), located in the zone of Cololo, Department of Soriano (Uruguay). This is an educational center thought to promote educational processes with different populations of Uruguay and the region, in various issues which are combined whenaddressing the development of peasant and family farming associations, based on human and cooperative values, added to a sustainable relationship with natural resources. The target population of the Educational Centre UC No.1 consists of all those who seek for training to sustain the agrarian colonization based on social ownership and collective work, contributing to the construction of a popular agrarian project based on sustainable family and peasant production. This should be practised based on cooperative values (mutual support, equality, equity, democracy, solidarity, responsibility) and founded on a idealistic vision of social transformation. Four educational formats are set forth which have been created taking into account the characteristics of the various target populations of said Centre: 1) Cooperative Agricultural Training School, 2) Integral Training Development and Peasant Family Farming Curriculum, 3) Internship System for working and studying, and 4) courses, workshops and seminars service for various groups. The Center is organized into five similar programs in different areas of knowledge and work, each responding to specific needs of Education and Training which are significant for the development of peasant and family farming in a comprehensive and liberating perspective: 1) Organization, cooperative and Associated Work Program; 2) Agrarian Education and Training Program, 3) Education and Training in Agroecology Program , 4) Pedagogy and Popular Education Training Program, 5) Culture and popular art Program. The Teaching Method designed according to the aims and objectives of the Centre, has five points in dynamic interrelation: a) Alternation, b) Educational Times, c) Self-organization, d) Work e) Integration of social unity and productive as didactic element, f) Research and g) Democratic management. The creation of this training center will surely contribute to the generation of specific unprecedented educational experiences in the field of cooperative agricultural education.

Key words: Family and peasant agriculture; Colonization; Education; Educational processes; Associative processes; Cooperativism.

6. BIBLIOGRAFIA

1. ABELLA, G. 1999. Artigas el resplandor desconocido. Montevideo, Betum San. 94 p.

2. ALBÍN, A. 2008. Investigación y tecnología para la agricultura familiar en Uruguay. In: Seminario Internacional Formación de Formadores para el Desarrollo Rural (1º., 2008, Tacuarembó). Trabajos completos. Montevideo, Facultad de Veterinaria. Departamento de Educación Veterinaria. 1 disco compacto.

3. ASOCIACIÓN RURAL DEL URUGUAY (ARU). 2008. Con la agricultura Uruguay seguirá creciendo. ARU. no. 55: 14-19.

4. AZCUY, E.1991. Artigas y los indios. Montevideo, Andresito. 52 p.

5. BARRÁN, J. P. 1996. Historia de la sensibilidad en el Uruguay; la cultura "bárbara" (1800-1860). Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental. t.1, 272 p.

6. BEILLEROT, J. 1996. La formación de formadores. Buenos Aires, UBA. 140 p. (Ediciones Novedades educativas)

7. BETTO, F.; FREIRE, P.; KOSCHO, D. 1988. Esa escuela llamada vida. s.n.t. s.p.

8. BLUM, A.; NARBONDO, I.; OYHANTÇABAL, G.; SANCHO, D. 2008. Soja transgénica en Uruguay; la nueva colonización. Montevideo, RAP-AL Uruguay. 196 p.

9. BUXEDAS, M.; VASSALLO, M. 1993. Estructura agraria; notas introductorias y bibliografía seleccionada. 4ª. reimpr. Montevideo, Uruguay, Facultad de Agronomía. 33 p.

10. CAMORS, J. 2005 Educación social: una perspectiva desde (y para) América latina. In: Congreso Mundial de Educadores Sociales (16º, 2005, Montevideo). Trabajos presentados. Montevideo, s.e. 1 disco compacto.

11. CASTRO, J. 2007. Del banco fijo a la mesa colectiva. Vieja y nueva educación. Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura. 158 p.

12. CNFR. 2008a. Situación de la agricultura familiar en Uruguay. In: Encuentro de la Alianza Internacional de Organizaciones de Pequeños Productores de Soya y Agricultura Familiar (2º, 2008, San Luis). Ponencias. Santa Cruz de la Sierra, PROBIOMA. 1 disco compacto.

13. _____. 2008b. Uso y tenencia de la tierra; nuevo informe de DIEA confirma tendencias de concentración y eventual extrangerización. Noticiero. no. 13: 15-16.

14. DIAZ, P. 2007. Memorias de UTAA, contadas por los peludos de Bella Unión. Experiencia sindical en la post-dictadura. In: Ampliando saberes. Montevideo, Uruguay, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología y Economía de la Educación. pp. 45-68.

15. ESCOBAR, J.; BALMORE, R.; PICARDO, O. 2005. Diccionario enciclopédico de Ciencias de la Educación. El Salvador, Centro de Investigación Educativa. 400 p.

16. FAA. 2002. Plan arraigo. Un modelo alternativo de desarrollo rural sustentable. Córdoba, Ediciones Secretaría de la Juventud. Federación Agraria Argentina. 19 p.

17. FÉRRY, G. 1995. Pedagogía de la formación. Buenos Aires, UBA. 122 p. (Novedades educativas)

18. FIGARI, M.; GONZALEZ, R.; ROSSI, V. 2008. Los productores familiares. In: El campo uruguayo; una mirada desde la sociología rural. Montevideo, Facultad de Agronomía. pp. 83-102.

19. FINCH, H. 1980. Historia económica del Uruguay contemporáneo. Montevideo, Uruguay, Ediciones de la Banda Oriental. 280 p.

20. FOLADORI, G. 1986. Proletarios y campesinos. México, D.F., Universidad Veracruzana. 214 p.

21. _____. 2005. Por una sustentabilidad alternativa. Montevideo, Gráfica Natural. 107 p.

22. FREIRE, P. 2006. Pedagogía del oprimido. 2da. ed. Buenos Aires, Editores Argentina. 246 p.

23. GALEANO, E. Las venas abiertas de América Latina. 4ª. ed. Montevideo, Ediciones del chanchito. 335 p.

24. GATTI, E. 2002. Por una Formación docente superior. Formación vs. Capacitación. Montevideo, FENAPES. pp. 11-17.

25. GONZÁLEZ DE MOLINA, M.; SEVILLA, E. 2008. Sobre la evolución del concepto de campesinado en el pensamiento socialista; una aportación para Vía Campesina. In: Desarrollo rural y agricultura familiar; una perspectiva latinoamericana. Montevideo, Ediciones AEA. pp. 93-143.

26. HUBERMAN, S. 1992. Cómo se forman los capacitadores; arte y saberes de su profesión. Buenos Aires, Paidós SAICF. 177 p.

27. ICA. 1995. Statement on the co-operative identity. (en línea). Genova. Consultado 28 dic. 2007. Disponible en http:/ica.coop/coop/principales.html

28. IGLESIAS, R. 1997. Querido Paulo. Reflexión teórica. In: Paulo Freire Maestro. San Luis, Universidad de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas. pp. 3-21 (Cuadernos de Sendas para la Educación Popular).

29. IMAGEN SATELLITAL GOOGLE EARTH. 2009. Casco de la Unidad Cooperaria No.1. (en línea). s.l. Consultado set. Disponible en http://earth.google.com/

30. INE. 2004. Censo 2004. Fase I. (en línea). Montevideo. Consultado 11 set. 2008. Disponible en http://www.ine.gub.uy/fase1new/TotalPais/divulacion_TotalPais.asp

31. ISOLA, G. 2001. Liderazgo en los procesos asociativos rurales. Tesis Ing. Agr. Montevideo, Uruguay. Facultad de Agronomía. 200 p.

32. ITERRA. 2004. Método pedagógico. Veranópolis, ITERRA. 181 p.

33. KAPLUN, M. 1986. El comunicador popular. Buenos Aires, HUMANITAS. pp.15-49.

34. MACHADO, C. 1988. Historia de los orientales. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental. t.1, 144 p.

35. MALDINI, E.; RAMOS, A.; VASALLO, C. 1987 Contribución del sistema de cooperativas agrarias al desarrollo rural. Montevideo, Uruguay, FCU. 84 p. (Serie Cooperativismo y Sociedad).

36. MARQUES, J. s.f. Procesos colectivos. Montevideo, Universidad de la República. Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio. Unidad de Estudios Cooperativos. 1 disco compacto.

37. _____. ; CASTRO, D. ; DABEZIES, M. ; ISOLA, G. 2005. Lecturas cruzadas en formación y capacitación. Montevideo, UDELAR. SCEAM. pp. 17-36 (Boletín de Estudios Cooperativos).

38. _____. ; PASTORINI, M. 2008. La trayectoria de las cooperativas agrarias en Uruguay. In : Cooperativas e integración regional; la trayectoria de las cooperativas agropecuárias y de ahorro y crédito en el MERCOSUR. Montevideo, Mastergraf. pp. 204-224.

39. MARTINS DE CARVALHO, H. 2008. O campesinato na dinâmica contadictória das classes sociais no campo. In: Desarrollo rural y agricultura familiar; una perspectiva latinoamericana. Montevideo, Facultad de Agronomía. pp. 145-173.

40. MECHOSO, J. 1999. Acción directa anarquista; una historia de FAU. Montevideo, Recortes. 502 p.

41. MORAES, A. 2007. Ocupación de tierras en Bella Unión: trabajo digno y organización. In: Ampliando saberes. Montevideo, Uruguay, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología y Economía de la Educación. pp. 69-73.

42. MOVIMIENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA (MST). 2009. Ocupaciones y Asentamentos da Reforma Agrária do MST. In: Encontro Nacional del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (13º., 2009, Sarandí). Cuaderno de subsidios. s.n.t. s.p.

43. NÚÑEZ, V. 1999. Pedagogía Social; cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires, Santillana. 174 p.

44. OYANTÇABAL, G. 2008. Elementos para la reflexión teórica sobre el campesinado y la agricultura familiar. In: Seminario Internacional Formación de Formadores para el Desarrollo Rural (1o., 2008,

Tacuarembó). Trabajos completos. Montevideo, Facultad de Veterinaria. Departamento de Educación Veterinaria. 1 disco compacto.

45. PIÑEIRO, D. 2004. Caracterización de la agricultura familiar. In: Seminario la Función Social de la Tierra, Congreso de CNFR (1º, 2005, Paysandú). Ponencias. Montevideo, Comisión Nacional de Fomento Rural. 1 disco compacto.

46. _____. 2008. Caracterización de la producción familiar. In: Desarrollo rural y agricultura familiar; una perspectiva latinoamericana. Montevideo, Ediciones AEA. pp. 175-186.

47. PISTRAK, M. 2002 Fundamentos da Escola do trabalho. São Paulo, Expressão Popular. 224 p.

48. PROBIOMA. 2008. Agricultura familiar y crisis alimentaria mundial. In: Encuentro de la Alianza Internacional de Organizaciones de Pequeños Productores de Soya y Agricultura Familiar (2º, 2008, San Luis). Ponencias. Santa Cruz de la Sierra, PROBIOMA. 1 disco compacto.

49. PROUDHON, J. P. 1984. ¿Que es la propiedad? Barcelona, ORBIS. 342 p.

50. PNUMA; CLAES; DINAMA. 2008. GeoUruguay; informe del estado del ambiente. Montevideo, Mosca. 350 p.

51. REBELLATO, J. L. 2000. La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación. 2da. ed. Montevideo, Nordan-Comunidad. 236 p.

52. REDIU. 2008. El necesario golpe de timón. 50 años de lucha 3 años de gobierno. Montevideo, Balgráfica. 200 p.

53. SARACHU, J.J. 2000. Ficha Curso de Gestión Cooperativa. Montevideo, FCPU. 26 p.

54. _____.; SARACHU, G. 2004. Rumbos de la economía social; entre mitos y realidades: reflexiones sobre “el tercer sector”, hacia un diálogo abierto. Montevideo, Nordan-Comunidad. 219 p.

55. _____. 2008. Sindicalismo y Cooperativismo. s.n.t. s.p.

56. SCHVARSTEIN, L. 2003. La inteligencia social de las organizaciones. Buenos Aires, Paidós. 272 p.

57. SEVILLA, G.; GONZÁLEZ DE MOLINA, M. 2008. Sobre la evolución del concepto de campesinado en el pensamiento socialista: una aportación para Vía Campesina. In: Seminario de Desarrollo Rural y Agricultura Familiar (1º, 2008, Montevideo). Trabajos. Montevideo, Ediciones AEA. pp. 93-143.

58. SOLER, M. 1997. El Banco Mundial metido a educador. Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias. 48 p.

59. _____. 2008. Ponencia. In: Seminario Internacional Formación de Formadores para el Desarrollo Rural (2008, Montevideo). Libro de resúmenes. Montevideo, Facultad de Agronomía. pp. 17-40.

60. STEFANELL, L. 1983. El sistema educativo y la división social del trabajo en Uruguay. Tesis de doctorado. Louvain, Bélgica. Universite Catholique de Louvain. Instituto des Sciences du Travail. 474 p.

61. TOMASSINO, H.; GONZALES, M; GUEDES, E; PRIETO, M. 2005. Extensión crítica; los aportes de Paulo Freire. In: ENEA (11º., 2005, Montevideo). Material de lectura. Montevideo, Ediciones AEA. s.p.

62. UBILLA, P. 2006. Los sistemas nacionales de Educación. s.n.t. s.p.

63. URUGUAY. MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. 2008. Observatorio social. Indicadores. (en línea). Montevideo. Consultado 12 oct. 2009. Disponible en http://observatoriosocial.mides.gub.uy/mides/portal/portal.php

64. _____. MINISTERIO DE GANADERÍA, AGRICULTURA Y PESCA. DIRECCIÓN DE ESTADÍSTICAS AGROPECUARIAS. 2000. Censo general agropecuario 2000. Montevideo. 348 p.

65. _____. _____. _____. 2008. Tierras de uso agropecuario: ventas y arrendamientos. Montevideo. 142 p. (Trabajos especiales no. 262).

66. VARELA, J.P. 1973. La educación del pueblo. Montevideo, Corporación gráfica. 77 p.

67. VASALLO, M. 2001. Desarrollo Rural; teorías, enfoques y problemas nacionales. Montevideo, Uruguay, Universidad de la República Facultad de Agronomía 173 p.

68. VIDART, D. 1960. La vida rural uruguaya. Montevideo, Ediciones Banda Oriental. 143 p.

69. WILSON DE TORRES, J. 1990. Brevísima historia del Uruguay. 9a. ed. Montevideo, Ediciones de la Planta. 93 p.

70. ZIBECHI, R. 2006. De multitud a clase; formación, crisis de una comunidad obrera, Juan Lacaze (1905-2005). Montevideo, Ideas. 432 p.

71. ZUM FELDE, A. 1987. El proceso histórico del Uruguay; la generación del novecientos. 5a. ed. Montevideo, Ediciones del Nuevo Mundo. t.2, 351 p.

9. ANEXOS

ANEXO 1

PRINCIPIOS COOPERATIVOS

Los siete Principios Cooperativos declarados por la Alianza Cooperativa Internacional (ACI) en su congreso centenario de 1995 son los siguientes:

1. Membresía abierta y voluntaria. Las cooperativas son organizaciones voluntarias abiertas para todas aquellas personas dispuestas a utilizar sus servicios y dispuestas a aceptar las responsabilidades que conlleva la membresía, sin discriminación social, política, religiosa, racial o de sexo.

2. Control democrático de los miembros. Las cooperativas son organizaciones democráticas controladas por sus miembros, quienes participan activamente en la definición de políticas y en la toma de decisiones. Los hombres y mujeres elegidos para representar a su cooperativa responden ante sus miembros. En las cooperativas de base los miembros tienen igual derecho de voto (un miembro, un voto), mientras que las cooperativas de otros niveles también se organizan de forma democrática.

3. Participación económica de los miembros. Los miembros contribuyen de manera equitativa y controlan de manera democrática el capital de la cooperativa. Por lo menos una parte de ese capital es propiedad común de la cooperativa. Usualmente reciben una compensación limitada, si es que la hay, sobre el capital suscrito como condición de membresía. Los miembros asignan excedentes cualquiera de los siguientes propósitos: el desarrollo de la cooperativa mediante el establecimiento de reservas, de la cual una parte debe ser indivisible; los beneficios para los miembros en proporción con sus transacciones con la cooperativa; y el apoyo otras actividades según lo apruebe la membresía.

4. Autonomía e independencia. Las cooperativas son organizaciones autónomas de autoayuda, controladas por sus miembros. Si entran en acuerdos con otras organizaciones (incluyendo gobiernos), o tienen capital de fuentes externas, lo realizan en términos que aseguren el control democrático por parte de sus miembros y mantengan la autonomía de la cooperativa.

5. Educación, entrenamiento e información. Las cooperativas brindan educación y entrenamiento a sus miembros, a los representantes electos, a directivos y empleados, de tal forma que contribuyan eficazmente al desarrollo de sus cooperativas. Las cooperativas informan al público en general (particularmente a jóvenes y creadores de opinión), acerca de la naturaleza y beneficios del cooperativismo.

6. Cooperación entre cooperativas. Las cooperativas sirven a sus miembros lo más eficazmente posible y fortalecen el movimiento cooperativo trabajando de manera conjunta por medio de estructuras locales, nacionales, regionales e internacionales.

7. Compromiso con la Comunidad. Las cooperativas trabajan para conseguir el desarrollo sostenible de sus comunidades por medio de políticas aprobadas por sus miembros.

ANEXO 2

CONTENIDOS DEL ANEXO 2

2. ALGUNOS ELEMENTOS CENTRALES DE LA OBRA DE FREIRE
- 2.1 LOS HOMBRES Y LAS MUJERES COMO SUJETOS HISTÓRICOS, CREADORES DE LA VIDA Y EL MUNDO
- 2.2 UNA SOCIEDAD COMPUESTA POR OPRESORES Y OPRIMIDOS
  - 2.2.1 La deshumanización opresora y el rol de los oprimidos
  - 2.2.2 El proyecto opresor y las características de la conciencia opresora
  - 2.2.3 La contradicción de los oprimidos. Su dualidad
- 2.3 LA EDUCACIÓN COMO ACTO POLÍTICO, ACTO DE CONOCIMIENTO Y ACTO CREADOR
- 2.4 ALGUNOS ELEMENTOS CENTRALES DE FILOSOFÍA EDUCACIONAL: DIÁLOGO, CONCIENCIACIÓN Y PRAXIS
  - 2.4.1 Concienciación
  - 2.4.2 Praxis
  - 2.4.3 Diálogo

2. ALGUNOS ELEMENTOS CENTRALES DE LA OBRA DE FREIRE

2.1 LOS HOMBRES Y LAS MUJERES COMO SUJETOS HISTÓRICOS, CREADORES DE LA VIDA Y EL MUNDO

Freire (2006) plantea abiertamente su concepción filosófica de una humanidad liberada, constructora de la vida y del mundo. Creación y transformación del mundo, llevada a cabo por hombres y mujeres en la medida que son sujetos (y no objetos) con conciencia de sí, pues al decir de Sartre, citado por Freire (2006), *"la conciencia y el mundo se dan al mismo tiempo (…) el mundo es, por esencia, relativa a ella".*

Freire (2006) comprende a los hombres y a las mujeres como seres de la praxis: *"acción y reflexión que siendo verdaderamente transformadoras de la realidad, es fuente de conocimiento y creación".* Seres que *"a través de su acción sobre el mundo crean el dominio de la cultura y de la historia (…) crean la historia y se hacen seres histórico-sociales".*

De conocidas raíces cristianas, Freire (2006) nutre su reflexión en la filosofía marxista; comprende que hombres y mujeres son producto y productores/as de la realidad; seres históricos e inconclusos que siendo concientes de su inconclusión, son capaces de transformar la realidad objetiva, y de ser protagonistas de su permanente movimiento tras la búsqueda del *"ser más"*. Llega incluso a afirmar que no hay conciencia crítica sin compromiso histórico.

Para Freire, según Iglesias (1997), los hombres y las mujeres libres son aquellos y aquellas que pueden explicar lo que ocurre, su situación de vida, la realidad y al mismo tiempo pueden actuar sobre ella para cambiarla, para transformarla.

2.2 UNA SOCIEDAD COMPUESTA POR OPRESORES Y OPRIMIDOS

2.2.1 La deshumanización opresora y el rol de los oprimidos

Para Freire (2006) el mundo está compuesto por oprimidos y opresores, aunque sólo la humanización responde a lo que él llama *"vocación de los hombres*". Pero es una vocación *"negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores".* De manera gráfica, explica que una situación es opresora, cuando en las relaciones objetivas entre A y B, A

explota a B, o de alguna forma lo obstaculiza en su búsqueda de afirmación de su persona, como sujeto.

Al establecerse la relación opresora, queda establecida la violencia; violencia que nunca es iniciada por los oprimidos, sino que son éstos, resultado de la misma. Dice Freire (2006): *"no existirían oprimidos si no existiera una relación que los conforme como violentados, en una situación objetiva de opresión (…) quienes instauran el terror no son los débiles sino los violentos, quienes, con su poder, crean la situación concreta en la que se generan los abandonados de la vida, los deshaparrados del mundo".*

Sin embargo para los opresores son los oprimidos los "bárbaros", los "violentos", los "malvados", los "delincuentes" cuando estos reaccionan contra la violencia de la que son objeto. Tal vez lo paradójico no esté en esto, sino en el hecho de que habitualmente sean también las masas populares, las que compartan esta visión con los opresores. Esto tiene su explicación en el carácter dual del oprimido, el que, como se explicará líneas abajo, "aloja" en su interior al opresor, identificándose con él.

No debe dejar de advertirse que muchas veces las situaciones de opresión se encuentran encubiertas o revestidas por una falsa generosidad de los opresores, que al decir de Freire (2006), es una *"falsa generosidad que hiere la vocación ontológica e histórica de "ser más".* Por ello dice que la verdadera vocación de hombres y mujeres *"se afirma en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de la humanidad despojada".*

Para Freire (2006) la deshumanización, nacida en todo hecho de opresión es la distorsión de esa vocación de "ser más" y si la vocación de hombres y mujeres radica en su mutua humanización, en su humanización conjunta, la deshumanización, es experimentada por opresores y oprimidos.

La deshumanización, resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores y el "ser menos" de opresores y oprimidos, no debe ser asumida como un destino dado e incambiable, pues si hombres y mujeres han hecho el mundo, está en ellos cambiarlo. La realidad social, objetiva, no se transforma por casualidad, pues ella es producto de la acción humana.

Sin embargo resulta que para Freire (2006) solamente en los oprimidos está el poder que, nacido de su propia debilidad, será tan fuerte como para reestablecer la humanidad de ambos. Serán estos quienes luchando por ser, al liberarse de los opresores retirándoles el poder de oprimir y de aplastar, les restaurarán la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión: *"ahí*

radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos (…)". Es cierto también que primero deberán los oprimidos liberarse "de sí mismos", de esa dualidad que los constituye, origen de la contradicción permanente en la que se encuentran.

2.2.2 El proyecto opresor y las características de la conciencia opresora

Explica Iglesias (1997), que Freire compara y contrapone la cultura popular (que es esencialmente biófila, sustentada en valores que honran la vida) y la cultura opresiva (un proyecto necrófilo, de amor a la muerte, engendrado en el seno de la conciencia opresora).

Freire (2006) revela que la conciencia opresora es esencialmente necrófila y sádica, aspectos que explican por qué los opresores forjan en el mundo un proyecto de muerte: *"el amor de los opresores es un amor a la inversa: un amor a la muerte y no a la vida".* Para este autor el carácter necrófilo de la conciencia opresora se asienta en una necesidad fuertemente posesiva "*directa, concreta y material del mundo y de los hombres".*

Fromm, citado por Freire (2006), explica que sin esta posesión material, el ser opresor *"perdería el contacto con el mundo";* de ahí que tienda *"a transformar en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano (…) la tierra, los bienes, la producción, la creación de los hombres, los hombres mismos, el tiempo en que se encuentran los hombres, todo se reduce a objetos de su dominio".* Así engendran los opresores "*la convicción de que les es posible reducir todo a su poder de compra".* Esto explica la concepción estrictamente materialista de la existencia, el dinero como medida de todas las cosas, y la persecución del lucro y el máximo beneficio individual como su principal objetivo.

A la conciencia necrófila atribuye Freire (2006) que los opresores conciban como valor máximo *el "tener más y cada vez más", y es por eso que "para ellos ser, es equivalente de tener y tener como clase poseedora (…) lo trágico es que en la situación opresora en que se encuentran, como aprovechados, no pueden percibir que si tener es condición para ser, esta es una condición necesaria a todos los hombres".* He aquí una de las principales contradicciones ignoradas por quienes se reparten y apropian del mundo, negando los verdaderos valores de la vida y el derecho innato sobre ella de todos los hombres y mujeres habitantes de la tierra. Lo afirma Proudhon (2005), cuando a nivel titular en una de sus tesis afirma: *"¿qué es la propiedad, sino un robo?".*

Para Freire (2006) la conciencia opresora, cimentada en un interés egoísta y en ese anhelo de posesión directa del mundo que tiende *"a inanimar a todos y a todo",* se identifica sin discusión con la tendencia sádica que describe Fromm: "*el placer del dominio completo sobre otra persona es la esencia del impulso sádico (…) el fin del sadismo es convertir al hombre en una cosa, algo animado en algo inanimado, ya que el control completo y absoluto del vivir pierde una cualidad esencial de la vida: la libertad".* Esto explica por qué dice Freire (2006) que "*para los opresores, la persona humana son sólo ellos, los demás son objetos, cosas"*.

La cosificación de los oprimidos permite observarlos, vigilarlos, controlarlos (y hasta castigarlos) mejor, realidad basada en el hecho de que estos son siempre vistos por los opresores como sus enemigos potenciales. En otras palabras: el orden injusto impuesto por los opresores desde la violencia y la injusticia debe ser mantenido a ultranza, por ello cuanto más se pueda tornar a los oprimidos en objetos maleables, mejor se podrá ejercer sobre ellos la vigilancia y el control necesarios, garantes de su acumulada propiedad material (Freire, 2006).

A la vez afirma Freire (2006) que cuanto más se controle a los oprimidos, más se los transforma en objetos, *"en algo que parece esencialmente inanimado"* y que niega a los oprimidos la posibilidad de conducir su destino, en la vocacional búsqueda de "ser más". Todo lo expresado explica por qué los opresores mantienen un método relacional antidialógico, aplicado de forma dominante a la educación de las masas oprimidas.

La acción antidialógica propia de los opresores, tiene para Freire (2006) fundamentalmente cuatro características que estudió en detalle: la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural. Aunque desarrollar cada una de éstas excede el alcance de este trabajo, es posible anunciar que el apartado 3.1 aborda una dimensión histórica de la conquista, la invasión cultural y la opresión que generaron los países del norte occidental sobre las civilizaciones y pueblos habitantes de la llamada América Latina; la configuración de sus países actuales como sociedades "subdesarrolladas" y dependientes.

2.2.3 La contradicción de los oprimidos. Su dualidad

Hasta el momento en que no toman conciencia de las razones de su estado de opresión, los oprimidos "aceptan" fatalistamente su explotación. Asumen, según Freire (2006), posiciones pasivas, "*alejadas a la necesidad de su propia lucha por la conquista de la libertad y de su afirmación en el mundo".*

Como se dijo, el surgimiento de una situación de opresión tiene origen en la instauración de la violencia que ejercen quienes tienen el poder, quienes aparentemente son más fuertes. Esto explica que la existencia de uno de los elementos básicos en la mediación opresor-oprimido sea la prescripción, entendiendo por esta, la imposición de la opción de una conciencia a otra, hecho que tiene de forma intrínseca, por cierto, un carácter alienante. De ahí que el comportamiento de los oprimidos sea un comportamiento prescrito, conformado en base a pautas y modelos ajenas a ellos: las pautas y modelos de los opresores.

Asimismo explica Freire (2006) que al introyectar la "sombra" de los opresores, los oprimidos se conforman como seres que sufren una dualidad instalada en su interior; *"son ellos y al mismo tiempo son el otro introyectado en ellos como conciencia opresora"*.

Sumergidos en la estructura de dominación, "destinados" y adaptados al orden impuesto por los opresores, los oprimidos no alcanzan a ver, claramente el "orden" que sirve a los opresores, el hecho de que en cierto modo, "viven" de ellos. Tienen así, una visión inauténtica de sí, y del mundo. Por ello que en cierto momento de la experiencia existencial de los oprimidos, se da una atracción irresistible por el opresor, por sus patrones de vida. Para ellos, dice Freire (2006), *"participar de estos patrones constituye una aspiración incontenible (…) en su enajenación, quieren, a toda costa, parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo".*

Otra característica de los oprimidos, que parte de esta misma realidad constitutiva, es su autodesvalorización resultante de la introyección que ellos mismos hacen, de la visión que de ellos tienen los opresores. Es más: negados como hombres y mujeres, transformados en objetos, "cosas", carecen de finalidades, sus finalidades son establecidas por los opresores (Freire, 2006).

También señala Freire (2006) que inmersos en la realidad opresora, los oprimidos tienen miedo a la libertad y no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla; en la medida que la lucha por ella significa una amenaza, ante la posibilidad de mayores represiones. Pero además esta lucha implica la

expulsión de la “sombra” que alojan, y les exige “llenar” ese “vacío” con otro “contenido” diferente: el de su autonomía.

Afirma Freire (2006), poniendo como ejemplo una entrevista que realizara a un campesino, que los oprimidos son dependientes emocionales. Para los ellos, a veces, ser, no es siquiera parecerse al opresor (como se dijo), sino estar bajo él: *“El campesino es un dependiente, no puede expresar sus anhelos. Sufre antes de descubrir su dependencia. Desahoga su “pena” en casa, donde grita a los hijos, pega, se desespera. Reclama de la mujer. Encuentra todo mal. No desahoga su pena con el patrón porque lo considera un ser superior. En muchos casos, el campesino desahoga su “pena” bebiendo”.*

Para Freire (2006) el trágico dilema de los oprimidos, y que su pedagogía debe enfrentar, se traduce en el siguiente texto: *“Su lucha se da entre ser ellos mismos o seres duales, entre expulsar o no al opresor desde “dentro” de sí. Entre desalinearse o mantenerse alienados. Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores. Entre actuar o tener la ilusión de que actúan en la acción de los opresores. Entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y recrear, en su poder de transformar el mundo”.*

Freire (2006) equipara la liberación a un doloroso parto; única opción a través de la cual es posible resolver y superar la contradicción que albergan los oprimidos. Pero solo superarán la contradicción en que se encuentran, si al reconocerse como oprimidos, se comprometen en la lucha por liberarse. Así vendrá al mundo un hombre y una mujer, nuevos, ya no un opresor ni oprimido, *“sino un hombre, una mujer, liberándose”.*

2.3 LA EDUCACIÓN COMO ACTO POLÍTICO, ACTO DE CONOCIMIENTO Y ACTO CREADOR

Para Freire (Betto et al. 1988, Iglesias 1997) la educación es un acto político; siendo acción cultural y relacionada a un proceso de conciencia crítica producto de una educación problematizadora, la educación es un instrumento de organización política del oprimido. En referencia a este concepto planteado por Freire, explica Iglesias (1997), que *“educar es optar, implica tomar decisiones (…) implica el conflicto entre conservar o transformar, luchar por mantener lo dado o cambiarlo”.*

También entiende Freire, citado por Iglesias (1997) que: *"Es preciso subrayar la posición en que me encuentro críticamente en paz con mi opción política, en interacción con mi práctica pedagógica. Posición no dogmática, sino serena, firme, de quien se encuentra en permanente estado de búsqueda, abierto al cambio, en la medida misma en que hace mucho, dejó de estar demasiado seguro de sus certezas".*

Al analizar los aportes de Freire, Iglesias (1997) identifica también a la educación como acto de conocimiento: "*conocer es desmitificar e identificar la realidad al mismo tiempo. Tener presente lo ideológico. Conoce, quien de alguna manera puede explicar su realidad (…) es imprescindible desmitificar la realidad favorable a las clases dominantes"*.

Dice Iglesias (1997), interpretando a Freire, que "ser sujeto" (y no "objeto") es imprescindible en el acto de conocer y *"si ese acto es liberador, los educandos y educadores se constituyen juntos sujetos del conocimiento (…) Conocer no debe ser un acto de domesticación sino por el contrario un modo educativo de liberación. Dice Freire que educar es un acto creador y no repetitivo".*

2.4 ALGUNOS ELEMENTOS CENTRALES DE FILOSOFÍA EDUCACIONAL: DIÁLOGO, CONCIENCIACIÓN Y PRAXIS

Entiende el autor, que en la propuesta pedagógica de Freire (2006), diálogo, concienciación y praxis son elementos que conforman una unidad dialéctica indisociable de su teoría y práctica pedagógica.

2.4.1 Concienciación

Al hablar de concienciación, Iglesias (1997) lo interpreta como un proceso mediante el cual hombres y mujeres, "*no como receptores, sino como sujetos de conocimiento, alcanzan una conciencia creciente tanto de la realidad socio-cultural que da forma a sus vidas, como de su capacidad de transformar el mundo".*

Se trata de un proceso que implica por parte de los oprimidos, la superación de la conciencia mágica y de la conciencia ingenua para alcanzar un estado de conciencia crítica, que desechando la superstición y el simplismo en la interpretación de la realidad, la reconoce como cambiante y regida por principios de causalidad. Uno de los desafíos es justamente, la expulsión de los mitos creados y desarrollados en la estructura opresora (Iglesias 1997, Freire 2006).

Pero recuérdese que el control de los opresores sobre las masas, se apoya en evitar la inserción crítica de éstas en la realidad, para que permanezcan en su estado de inmersión de las conciencias, forma en la que dice Freire (2006) *"de modo general, se mantienen impotentes frente a la realidad opresora, como situación limite que aparece como intrasponible".* En otras palabras[1]: *"el cerco* -en referencia al alambrado- *está en la cabeza".*

La realidad opresora es profundamente domesticadora e impide la posibilidad de que los oprimidos puedan ver más allá de la *"situación límite"* y descubrir lo que Freire (2006) llama "*inédito viable*". Explica Freire, citado por Tomassino et al. (2005), que para poder visualizar el *"inédito viable*" (situación en la que los oprimidos superan la *"situación límite*"), la praxis educativa debe elevar el nivel de conciencia a la conciencia máxima posible.

Betto et al. (1988) explica que la conciencia crítica nace *"de la posibilidad de que el oprimido contemple, con sentido crítico, su obra, y cómo el producto de su trabajo se distribuye en el proceso social"*. Esta propuesta de contemplación crítica revela una posibilidad pedagógica que desafía primero, al auto-reconocimiento de los oprimidos como sujetos que a través del trabajo son creadores, y segundo, a descubrirse como oprimidos y explotados en una situación que los envuelve y oprime, y que es parte de la propia realidad objetiva.

La pedagogía del oprimido propuesta y desarrollada por Freire (2006) tiene dos momentos distintos, aunque interrelacionados: a) uno en el que se descubre el mundo de la opresión, y en el que los oprimidos se comprometen en la praxis con su transformación; implica un cambio de percepción del mundo opresor, y b) el momento que se da una vez transformada la realidad opresora. En este último, según el propio Freire (2006), *"la pedagogía deja de ser "del oprimido" para ser la pedagogía de los hombres en permanente proceso de liberación".*

Lo cierto es que mientras los oprimidos mantienen su ambigüedad, difícilmente luchan, y ni siquiera tienen confianza en sí mismos. Dice Freire (2006): *"Tienen una creencia difusa, mágica, en la invulnerabilidad del opresor; en su poder, del cual siempre da testimonio".* Por eso agrega que es sumamente importante y necesario que empiecen a *"ver ejemplos de la vulnerabilidad del opresor para que vaya operando en sí mismos la convicción opuesta a la anterior".*

[1] Dirigente del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra, MST-Brasil. 2008. Com. personal.

No obstante, para que ocurra el proceso de liberación de los oprimidos, es necesario que sobrepasen el estado de objetos a que fueron reducidos, y superen el estado de inmersión en el cual se encuentran sus conciencias. Al decir de Freire (2006) *"no pueden comparecer a la lucha como "cosas" para transformarse después en hombres".*

2.4.2 Praxis

El concepto de praxis planteado por Freire (2006), resulta ser un elemento clave para la generación de la conciencia crítica y para la transformación de la realidad opresora, pues como lo dice Iglesias (1997), *"no se toma conciencia sólo por conocer la realidad. El proceso justamente consiste en pasar por la realidad y al mismo tiempo tomar distancia de ella para develar las razones del ser, de las causas de esta situación".*

La superación de la contradicción opresor-oprimido requiere entonces, de la inserción crítica en la realidad opresora objetivándola para volver a incidir sobre ella. En palabras de Freire (2006), liberarse de la fuerza absorbente de la realidad opresora *"implica la emersión de ella y la vuelta sobre ella (…) sólo es posible hacerlo a través de la praxis auténtica, que no es activismo ni verbalismo sino acción y reflexión".*

A través de la praxis los oprimidos descubren la realidad opresora, empiezan a creer en sí mismos, superan su complicidad con el régimen opresor y se comprometen con la lucha organizada por su liberación. Se trata de un proceso que no puede ser un hecho a nivel meramente intelectual, sino que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis (Iglesias 1997, Tomassino et al. 2005, Freire 2006).

Cabe acotar que diferenciar el "mero hacer" de lo verdaderamente humano: el "quehacer" que no se dicotomiza, de la reflexión pues sirve a la acción. No se trata de señalarles a las masas acerca "de su propia acción" (indicarles, decirles), sino de dialogar con ellas: ahí está el rol del educador (Freire, 2006).

2.4.3 Diálogo

La pedagogía del oprimido plantea una educación problematizadora que comienza con la superación de la contradicción educador-educando, y que se funda en el establecimiento de una relación dialógica entre ambos. Es una concepción filosófica y práctica de la educación, radicalmente diferente y contrapuesta a la educación "bancaria" (Freire, 2006) o "tradicional" (Castro, 2007), ya que asume con los oprimidos el compromiso de contribuir al encuentro de la "conciencia crítica" acerca de la realidad de opresión, de educar para la liberación y el reestablecimiento de la humanidad.

En el análisis del diálogo como fenómeno humano, Freire (2006) encuentra a la palabra como algo más que un medio para que este se produzca. Además advierte que la palabra verdadera es acción y reflexión, dos dimensiones solidariamente inseparables: la palabra verdadera es praxis, de allí que, (atiéndase su profundidad) *"decir la palabra verdadera sea trasformar el mundo"*.

La práctica del diálogo se funda en una verdadera ideología democrática e implica una relación horizontal, de profunda igualdad entre las personas que están involucradas; busca generar, al decir de Iglesias (1997), *"un momento trascendente de respetar los saberes".* Considerando al educando como un sujeto y no como un objeto, el diálogo es un acto creador: posibilita la creación de conocimiento y de una nueva cultura que surge de un encuentro verdaderamente humano.

Con acierto dice Iglesias (1997) que *"La escuela en verdad, es mucho más un lugar de respuestas que de preguntas* –y es que- *(…) El opresor nunca tiene necesidad de preguntar. Simplemente oprime. Ordena. Va constituyendo un mundo donde sólo existen respuestas".* Cuando a los oprimidos les ha sido robada la voz, es importante tener presente lo que dice Iglesias (1997) inspirado en Freire: "*Sólo habrá palabra si se produce silencio. Esto es profundamente ideológico" (…) el silencio como forma de conocer la realidad, la lógica y el pensamiento de las otras personas (…)".*

El diálogo Implica además, una apertura al conocimiento mutuo entre educador y educando, aspecto que Iglesias (1997) advierte en Freire, considerándolo como elemento clave: *"No se puede leer el texto sin el contexto; todo proceso educacional debe partir de la realidad que envuelve al educando".*

Para Freire (2006) el diálogo requiere suprimir la situación de opresión que prohibía el amor verdadero; requiere humildad (lo contrario a la arrogancia y a la autosuficiencia), fe en los hombres y mujeres, esperanza (aspecto que

está en la raíz de la inconclusión de hombres y mujeres movilizándolos permanentemente) y un pensar verdadero, crítico, problematizador.

Por su parte, la negación del diálogo, característica de los que oprimen y de una práctica "bancaria" de la educación, se afirma en el ejercicio verticalista del poder y es propia de una relación esencialmente desigual que cosifica al educando para "llenarlo" de comunicados, apartándolo de su innato impulso creador, y dirigiendo su ilustración en el sentido de inculcar la cultura de la clase opresora. El trabajo de Castro (2007), permite afirmar que la negación del diálogo como práctica pedagógica en la educación necesita de bancos fijos, pues en la pedagogía "tradicional" o "bancaria" es el maestro, al decir de Freire (2006), quien *"sabe, educa, piensa, habla, disciplina, opta y dispone, actúa, define,(…) es el sujeto".*

En el encuentro con los oprimidos para su verdadera liberación, deben desecharse todos los instrumentos de "domesticación"; el antidiálogo, la esloganización, la verticalidad, los comunicados, deben ser sustituidos por nuevas formas de relacionamiento pedagógico. Dice Freire (2006) que *"pretender la liberación de ellos sin su reflexión en el acto de esta liberación es transformarlos en objetos que se deben salvar de un incendio. Es hacerlos caer en el engaño de populista y transformarlos en masa maniobrable".* Sólo el diálogo entre iguales puede ser instrumento de esta reconstrucción de la humanidad perdida y no, como se dijo, el dirigismo, la manipulación y la imposición, como armas de dominación propias de los opresores.

ANEXO 3

3. PRINCIPALES *"FUNDAMENTOS DE LA ESCUELA DEL TRABAJO"* DE PISTRAK, DE ACUERDO AL ANÁLISIS QUE DE ESTA OBRA HACE LA PEDAGOGA CALDART (PISTRAK, 2002)

3.1 PENSAR Y HACER UNA ESCUELA QUE SEA EDUCADORA DEL PUEBLO

Pistrak (2002) fue uno de los educadores que en los inicios de la revolución socialista se planteó como desafío reconstruir la escuela, de modo que dejara de ser un espacio de las élites, para ser un lugar de formación de todo el pueblo, preparándolo para una actuación social más activa y crítica. La escuela del trabajo es la escuela de los trabajadores, de la clase trabajadora, vista como sujeto social de la revolución, y con demandas de educación propias de este desafío histórico.

3.2 EDUCACIÓN ES MÁS QUE ENSEÑANZA

Pistrak sostenía que era necesario superar la visión de la Escuela como un lugar dedicado solamente a la enseñanza o de estudio de contenidos, pues por más revolucionarios que ellos sean *"es preciso pasar de la enseñanza a la educación, de los programas a los planos de la vida"*. La propuesta pedagógica debía considerar los aspectos de la vida de las personas y la escuela debía transformarse en un centro integrado de vida donde trabajo, estudio, actividades culturales y políticas fueran parte de un mismo programa de formación. Plantea una escuela dinámica que permita ir ajustando su programa a las necesidades de los educandos y de los procesos sociales de cada momento.

3.3 LA VIDA ESCOLAR DEBE ESTAR CENTRADA EN LA ACTIVIDAD PRODUCTIVA

En la medida que la escuela pasa a asumir la lógica de la vida (no de una supuesta preparación teórica para ella) es preciso romper con la pedagogía de la palabra, centrada en el discurso, para construir una pedagogía de la acción.

En la escuela del trabajo de Pistrak, los educandos se educan produciendo objetos materiales útiles y prestando servicios necesarios a la colectividad. A través de estas actividades productivas es que buscan

desenvolver un estudio más profundo y significativo de la llamada realidad actual y al mismo tiempo van aprendiendo habilidades, comportamientos y posturas necesarias a su desenvolvimiento humano, y a su inserción social.

3.4 LA ESCUELA PRECISA VINCULARSE AL MOVIMIENTO SOCIAL Y AL MUNDO DEL TRABAJO

Pistrak decía que una escuela laboratorio no podría nunca sustituir la realidad palpitante de la vida. Por eso su propuesta pedagógica incluía el trabajo social de la escuela, el envolvimiento de los estudiantes más avanzados (mayor edad) en actividades productivas de la sociedad.

3.5 LA AUTO-ORGANIZACIÓN DE LOS EDUCANDOS COMO BASE DEL PROCESO PEDAGÓGICO DE LA ESCUELA

Pistrak entendía que una de las más grandes transformaciones que debían realizarse en la escuela era posibilitar la participación autónoma, colectiva activa y creativa de los niños y los jóvenes, de acuerdo a con las condiciones de desenvolvimiento de cada edad, en los procesos de estudio, de trabajo y de gestión de la escuela. Por auto-organización entendía la constitución de colectivos infantiles o juveniles a partir de las necesidades de realizar determinadas acciones prácticas. Estas pueden comenzar por la higiene de la escuela y llegar a la participación a la participación activa en un Consejo escolar, ayudando a elaborar los diferentes planos de la vida de la escuela. La auto-organización de los educandos no debe ser vista como un juego sino como una real necesidad, una ocupación seria que acarrea responsabilidades sentidas y comprendidas.

El objetivo pedagógico de esta cooperación conciente era educar para la participación social igualmente conciente y activa. La justificación era que solamente teniendo un espacio propio de organización los educandos se asumirían efectivamente como sujetos del proceso educativo.

Observaba entonces, que el colectivo infantil no podría ser algo impuesto, más si una construcción *"de abajo hacia arriba"*, a partir de intencionalidad pedagógica gradual, y que produjese el envolvimiento real de los educandos. A su vez, el vínculo con las organizaciones políticas más amplias garantizaría la unidad con los objetivos principios y valores de la revolución.

3.6 PENSAR UNA FORMA DE DESENVOLVER UNA ENSEÑANZA COHERENTE CON EL MÉTODO DIALÉCTICO DE INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD

A través de la creación de un "s*istema de complejos"* Pistrak (2002) pretendió organizar el programa de la escuela. Un programa que, como se dijo, considerara el estudio íntimamente ligado al trabajo técnico, a la auto-organización de los educandos, y al trabajo social de la escuela.

Pistrak propone formar para una interpretación dialéctica de la realidad, y para ello organiza la enseñanza a través de temas socialmente significativos que sirven para estudiar la dinámica de las relaciones existentes entre aspectos diferentes de una misma realidad.

En la medida que "la escuela del trabajo" consigue establecer vínculos entre sus varias dimensiones, es posible realizar estudios que produzcan acciones, y acciones que producirán nuevas necesidades de estudio. Pistrak considera los propios estudiantes pueden organizar las actividades de enseñanza e investigación; su principal lección es que es necesario y posible encontrar formas de sustituir el enseñanza centrada en los contenidos ("bancaria", al decir de Freire) por una educación preocupada por el estudio de la realidad y su transformación.

3.7 SIN TEORÍA PEDAGÓGICA NO HAY PRÁCTICA PEDAGÓGICA REVOLUCIONARIA

Según Pistrak son los educadores con los educandos y sus comunidades quienes deben construir la escuela. Para esto los educadores deben ser estimulados y preparados para dominar las teorías pedagógicas que permiten reflexionar sobre la práctica, tomar decisiones propias, construir y reconstruir las prácticas y métodos de educación.

Para Caldart (Pistrak, 2002) Pistrak fue un educador que buscó examinar sus prácticas a través del estudioso riguroso de la dialéctica marxista y también de las diversas teorías pedagógicas discutidas en su época. Así construyó una nueva práctica y los elementos de una nueva teoría pedagógica, de inspiración socialista y marxista.

ANEXO 4

CONTENIDOS DEL ANEXO 4

4. EL PROCESO HISTÓRICO DE LA DOMINACIÓN EN AMÉRICA
    4.1 CONQUISTA Y COLONIZACIÓN DE AMÉRICA
        4.1.1 Relación de dominación: opresor-oprimido
        4.1.2 La acumulación originaria
        4.1.3 La invasión cultural y la noción impuesta de subdesarrollo
    4.2 LOS ESTADOS NACIONALES (A LA LUZ DEL PROCESO URUGUAYO)
        4.2.1 Antesala revolucionaria: un amanecer que duró poco
        4.2.2 El Estado al servicio de las minorías dominantes
    4.3 NEOLIBERALISMO
        4.3.1 Algunos supuestos de la ética neoliberal
        4.3.2 Dos objetivos: erradicar la pobreza y evitar la revolución social

4. EL PROCESO HISTÓRICO DE LA DOMINACIÓN EN AMÉRICA

4.1 CONQUISTA Y COLONIZACIÓN DE AMÉRICA

La naturaleza de los procesos de conquista y colonización de América por parte de los imperios de España y Portugal dio nacimiento a una relación de opresión norte-sur que se mantiene hasta la actualidad; una relación opresor-oprimido, entre "conquistador-conquistado" que inauguró así, la hegemonía de los países europeos sobre los pueblos americanos.

En el devenir histórico, la perpetuación de las relaciones de dominación conquistador-conquistado (una relación de opresión y dependencia) han permitido establecer a nivel muy profundo la categoría conceptual de desarrollo y subdesarrollo.

También los procesos de conquista y colonización en América, posibilitaron (junto a otros factores) el inicio de una nueva etapa de la vida económica y política a mundial: el capitalismo.

Estos tres elementos serán desarrollados líneas abajo, y sumados a los hechos de constante opresión que hasta la actualidad se suceden en América, dan razón a Rebellato (2000) cuando explica que una postura ética latinoamericana de pensamiento y acción debe asumir un verdadero y latente *"conflicto norte-sur*".

4.1.1 Relación de dominación: opresor-oprimido

Según Machado (1988) se reconocen 20.000 años de vida humana sobre este continente. En estas tierras, se desarrollaron culturas milenarias cuyos conocimientos y sabiduría en campos de la astronomía, la ingeniería, la arquitectura y la agricultura, entre otros, actualmente asombran y atraen a la civilización "moderna". Algunas de las civilizaciones y comunidades más destacadas en este sentido (aún reconociendo la escasa información que hay al respecto), han sido los Mayas, Aztecas, Incas, Guaraníes, y múltiples comunidades.

Como se dijo, poco se sabe de las culturas locales de un "mundo" continental que resultó aplastado cuando a partir de 1492 Colón toca tierra en nombre de la corona de España.

La llamada “conquista” debe ser comprendida como una verdadera invasión cultural que se produjo debida por la ambición de poder y enriquecimiento de las potencias occidentales, quienes por ello mismo, se disputaban el mundo “conocido y por conocer”. En un primer momento fueron Portugal, España, Inglaterra, Francia y Holanda quienes surcaron los mares en la búsqueda de “nuevos mundos” que ampliaran su dominio. El Tratado de Tordecillas (1494) a través del cual Papa Alejandro VI divide el mundo en dos partes iguales para evitar conflictos entre España y Portugal, da cuenta de un pensamiento opresor y eurocéntrico que se mantiene en actualidad.

Lo conquista de América desató un verdadero genocidio de los pueblos originarios e inauguró una relación de opresión entre conquistador y conquistado. Se calcula que en el establecimiento de la conquista y la colonización en América, murieron varias decenas de millones de humanos padeciendo el exterminio, la explotación y el sometimiento imperial basado en la violencia, el totalitarismo y la visión única de las cosas.

Entonces la relación opresor-oprimido instalada a partir de la conquista no se apoyó en la sola seducción del “conquistador” hacia el “conquistado” sino que se concretó mediante el ejercicio del abuso y la violencia. Explica Galeano (1994) que el carácter de la conquista no podría explicarse sin la tradición militar de guerra de cruzadas que imperaba en la Castilla medieval y el poderío militar desarrollado a partir del descubrimiento y uso de la pólvora, por ejemplo.

Acerca del establecimiento de la relación de opresión Freire (2006) indica: *“En el análisis de la situación concreta, existencial, no podemos dejar de sorprender su nacimiento en un acto de violencia que es instaurado por aquellos que tienen en sus manos el poder”*. En la Conquista, el Imperialismo occidental oprimió a los pueblos americanos y éstos, fueron los oprimidos.

El avasallamiento europeo (fundamentalmente español) de manera salvaje desmanteló y borró las múltiples formas de organización existente basadas en conocimientos y sabidurías milenarias. Un doloroso proceso de invasión cultural, saqueo y sometimiento a la explotación humana. Dice Galeano (1994): *“las minas de Potosí se tragaron miles de ingenieros, arquitectos, artesanos”*.

En menos de medio siglo se establecieron los virreinatos en México (1535) y en Lima (1542) y los españoles se desparramaron por el “nuevo” continente que a diez mil kilómetros del trono de Valladolid, su superficie representaba un territorio treinta veces más grande que el actual de España. América se transformó en una tierra signada por el despojo. Una colonia de España y Portugal en la que, una vez usurpado el oro de los sagrados tesoros y

vaciados los cerros de plata, comenzó la inacabable explotación de los frutos de la tierra con base en el trabajo esclavo indígena y africano y la ocupación de tierras indígenas (Machado 1988, Galeano 1994).

El régimen colonial instauró un sistema de organización de la vida centrado en la apropiación de lo material y la explotación del trabajo ajeno, aspectos que según Freire (2006), caracterizan justamente al opresor: *"la conciencia opresora no se puede entender, así, al margen de esta posesión directa concreta y material del mundo y de lo hombres".*

La tierra, *pachamama* de las comunidades antes trabajada de forma colectiva, fue usurpada e ingresada a un régimen de propiedad privada conforme al ideal europeo. Así "la tierra de todos" pasó a ser propiedad individual, a manos de los "malos europeos y peores americanos" (parafraseando a Artigas). Propiedad individual centrada en el goce, uso, explotación y beneficio individual por encima "del bien común"; valores del opresor que comenzaban a sustentar las bases de un liberalismo y capitalismo por emerger.

4.1.2 La acumulación originaria

La fiebre del oro alimentó la saña y la ceguera del opresor, y fueron aplastados los imperios Azteca, Maya y posteriormente Inca. Hernán Cortés somete a Moctezuma II (1519) dando cuenta a España de la magnitud del tesoro azteca. En Cajamarca Pizarro apresa al Inca del Perú, y en 1534 llega a Sevilla un aposento de oro y dos de plata (2.500 millones de dólares en oro, según estimaciones) que el propio Atahualpa pagó por su rescate antes de ser ejecutado (Machado, 1988).

Los múltiples trabajos dedicados al estudio de la magnitud del saqueo en América, permiten afirmar que el desvalijamiento realizado a título de la Corona de España y a favor de las potencias europeas, en palabras de Galeano (1994) *"hizo posible la aparición de una nueva etapa histórica en la evolución económica mundial".*

Hamilton, citado por Galeano (1994), explica que: *"los metales arrebatados a los nuevos dominios coloniales estimularon el desarrollo económico europeo y hasta puede decirse que lo hicieron posible".* Este autor ha calculado que entre 1503 y 1660 llegaron desde América al puerto de Sevilla 185 mil kilos de oro y 16 millones de kilos de plata (sin considerar el

contrabando). La plata transportada a España en poco más de un siglo triplicaba el total de las reservas europeas.

Marx, citado por Galeano (1994), sostiene que el descubrimiento de los yacimientos de plata y oro americanos, la cruzada de exterminio, la esclavización indígena en las minas, el saqueo de las Indias Orientales y la salvaje caza de esclavos negros en el continente africano son hechos que *"señalan los albores de la era de producción capitalista (...) estos procesos representan otros tantos factores fundamentales en el movimiento de acumulación originaria"*.

Por su parte Mandel en su tratado de economía marxista, citado por Galeano (1994), afirma que la suma de la plata y el oro usurpados de América hasta 1660, los botines extraídos por la Compañía Holandesa de las Indias Orientales (entre 1650 y 1780), las ganancias del capital francés en la trata de esclavos (en el siglo XVIII), la renta obtenida a costa del trabajo esclavo en las antillas británicas y su saqueo en la India durante medio siglo, superan el capital invertido en todas las industrias europeas hacia el 1800.

Según Mandel, citado por Galeano (1994) la colosal abundancia de capitales creó un ambiente favorable de inversión en Europa, posibilitó el desarrollo del *"espíritu de empresa",* y financió de forma directa la constitución de manufacturas que dieron impulso a la revolución industrial.

Con respecto a España hay que explicar, que a pesar de que sus colonias suministraron el oro y la plata para el despliegue arrollador del mercantilismo capitalista europeo, a diferencia de otras "comarcas europeas" no pudo incubar prontamente el capitalismo moderno. Explica Galeano (1994) que aquél Imperio español cuya Corona abría nuevos frentes de guerra por todas partes mientras su aristocracia *"se consagraba al despilfarro"*, reproducía con creces en suelo español *"los curas y los guerreros, los nobles y los mendigos, al mismo ritmo frenético en que crecían los precios de las cosas y las tasas de interés del dinero".*

La Corona estaba sumida en un profundo endeudamiento a causa de los desmanes propios de la conquista, y del mantenimiento asfixiante de las colonias, a las que exportaba manufacturas que primero debía importar, pues no se fabricaban en España. Jakcson, citado por Galeano (1994) indica que España, a pesar de las reglas jurídicas por las que impuso el fuerte monopolio comercial a sus colonias, sólo dominaba el cinco por ciento del comercio con las mismas; el resto era negocio de holandeses, genoveses, flamencos, franceses, ingleses y alemanes.

4.1.3 La invasión cultural y la noción impuesta de subdesarrollo

El "conflicto norte-sur" ha sido engendrado por una relación económica, política, social y cultural de dominación, establecida entre los "países del norte" (actualmente Europa y los Estados Unidos de América) y los países de América Latina. Como se ha dicho, esta relación de dominación se mantiene en la actualidad a través de la generación de una continua y renovada dependencia y un sentimiento de inferioridad de los segundos en relación a los primeros.

Hoy el comportamiento "tradicional" de los pueblos latinoamericanos debe ser comprendido a la luz de la caracterización que Freire (2006) ha realizado acerca de las conciencias opresora y oprimida. El sentimiento de inferioridad que los caracteriza, nace de una realidad objetiva y subjetiva de opresión; puede decirse que se trata de una inferioridad impuesta por la fuerza y a la vez, aceptada. Freire (2006) explica que una de las condiciones básicas para el éxito de la invasión cultural (América ha sido invadida culturalmente) *"radica en que los invadidos se convenzan de su inferioridad intrínseca"*.

La consolidación de los países del norte de occidente como opresores de los pueblos del mundo ha permitido establecer categorías para indicar el nivel o grado de desarrollo y hasta la virtud social y cultural de las naciones del mundo. Por cierto que América Latina integra la lista de regiones y países llamados "subdesarrollados", también denominados del "tercer mundo" o "en vías de desarrollo" (tal vez este último término enfatice que hay un camino, una vía, para llegar a tan ansiado paraíso).

El concepto de desarrollo es una categoría conceptual impuesta y debe ser analizada en el marco de una continua y renovada invasión cultural a través de la cual se instituye permanentemente la visión del opresor. Explica Freire (2006) que *"en la invasión cultural, lo importante es que los invadidos vean su realidad con la óptica de los invasores no con la suya propia".* Esto explica que la visión opresora (en su devenir: conquistadora, colonizadora y capitalista) haya impuesto ante la riqueza de lo diverso, su forma de ver, de pensar, de hacer, de relacionamiento con las cosas del mundo. Por tanto esta categoría conceptual no hace más que reafirmar el conflicto norte-sur, en la medida que además, trae consigo su término opuesto: el subdesarrollo.

La noción de desarrollo se funda sobre una noción de superioridad-inferioridad y está conectada con la idea de progreso. Establece diferentes niveles de vida, pensamiento y acción tomando como base la vida de occidente. A veces parece que ha faltado explicitar quiénes y desde dónde han establecido esta clasificación. Los conceptos y las palabras son subvertidos por quienes dominan; hasta las formas que adopta el lenguaje moldean a las personas

incorporando la sombra de los que oprimen. Esta particular división de regiones y países del planeta no es más que un intento de subordinar los unos a los otros para ordenar el mundo; de “dividir para reinar”. La semántica del desarrollo revela un dominio del lenguaje y un lenguaje del dominio.

El conocido “antropólogo del desarrollo” Escobar (1995), asegura que el desarrollo es un discurso hegemónico por el que se ha tratado controlar a los pueblos del Tercer Mundo: una nueva forma del dominio de occidente. Sin duda, en las posturas que propugnan el nivel y la forma de vida europea como el camino a seguir hay un fuerte componente evolucionista y etnocéntrico. Una verdadera ideología que supone a las sociedades occidentales civilizadas como las más evolucionadas y que por ello, poseen las herramientas para ayudar a otras sociedades menos evolucionadas.

Por su parte, Freire, citado por Tommasino (2005), sostiene que el subdesarrollo es condición propia de lo que él define como *“situación límite”,* en la cual los seres humanos no seres para sí, sino que se constituyen en seres para otros. Para Freire (2006) el subdesarrollo se sustenta en la característica principal del tercer mundo: la dependencia. Dependencia característica de sociedades invadidas, oprimidas y “duales” que se encuentran sometidas al dominio económico, cultural y político de las clases dominantes locales cuya genealogía se ha conformado al servicio de las sociedades metropolitanas del norte occidental.

Hasta aquí, la historia marca un período de dominación colonial que formalmente, duró tres siglos y a pesar de importantes levantamientos insurreccionales como el liderado por *Tupac Amaru*, terminó anunciando dos caminos: a) la muerte, que se practicó hasta en forma pública como forma de ejemplo y escarmiento social, o, b) el convencimiento de la esencia intrínseca de su inferioridad y la adaptación a la miseria de la subordinación del ser: la esclavitud.

4.2 LOS ESTADOS NACIONALES (A LA LUZ DEL PROCESO URUGUAYO)

4.2.1 Antesala revolucionaria: un amanecer que duró poco

Si aquí se ha dicho que los pueblos latinoamericanos se moldearon en torno a una identidad sometida, corresponde indicar que también, que han desarrollado creativamente el arte de la resistencia forjando una ineludible tradición de lucha contra los opresores.

Durante los tres siglos de colonialismo español fueron múltiples los combates y los levantamientos indígenas, de esclavos africanos, y de "criollos" en todo el continente. La incasable búsqueda de la libertad y soberanía americana encontró su espacio de emancipación sobre los albores del siglo XVIII, que aprovechando la progresiva debilidad de España, concreta una revolución independentista en todo el continente (Machado, 1988).

En el caso del Río de la Plata (específicamente la Banda Oriental), se combinan las aspiraciones de una heterogénea masa popular (indígenas, negros, criollos y hasta propietarios de la tierra) que unida en bajo la consigna de romper las cadenas que imponía la colonia, proclama a Artigas como "Protector de los Pueblos Libres".

En estas latitudes, la llamada revolución del pueblo oriental o periodo artiguista (1811 y 1820) es recordada con amores, odios y desprecios. Durante este tiempo Artigas, Ansina y otros jefes orientales conducen una revolución emancipadora que materializó las reivindicaciones políticas de libertad e independencia, respeto por las diferentes culturas, igualdad y justicia, democracia, autonomía federal, descentralización del poder mediante cabildos abiertos, políticas de redistribución de tierras y el poblamiento de la campaña, y la transformación económica, social y productiva.

Corresponde indicar que en el Río de la Plata, la revolución artiguista que en un inicio fue apoyada por los propietarios de la tierra y hasta la clase comerciante, pronto dejó de tener ese apoyo cuando Artigas implanta justicia con su Reglamento Provisorio de Tierras. Recopila Cabrera[4] que la aplicación del mismo fue masiva entre el 10 de setiembre de 1815 y agosto de 1816, año en que se produce la invasión portuguesa. Esta invasión fue la fórmula que encontró la oligarquía porteña para frenar la revolución popular y la reestructuración de agraria que significaba al decir de Artigas *"declarar la libertad en toda su extensión imaginable"* y el reparto de tierras considerando *"que los más infelices sean los más privilegiados"*. Este retroceso es apoyado por los poderosos terratenientes que habían perdido "su" tierra y por la oligarquía montevideana que sistemáticamente desconoció este proceso.

4.2.2 El Estado al servicio de las minorías dominantes

Las marchas y contramarchas del proceso histórico revolucionario del pueblo oriental y las provincias unidas, explican cómo los procesos de emancipación de los pueblos de América posibilitaron la independencia del poder colonial, posibilitando el establecimiento de estados nacionales que finalmente cristalizaron sobre la base de intereses de las oligarquías locales. Como bien explica Abella (1999) las oligarquías "nativas" acompañaron las revoluciones pero su único interés principal fue lograr la libertad de comercio ante el monopolio español, aspecto que queda comprobado claramente frente al hecho de su oposición violenta ante el avance de etapas claramente "socialistas" de la revolución.

Al eliminar la dependencia de España emergió el autoritarismo burgués propio de las clases dominantes criollas aprehendido durante el período colonial. Aquellas mismas clases que de forma muy clara, en Buenos Aires ante el derrumbamiento de la colonia buscaron ridículamente por todo el mundo algún príncipe o virrey europeo que aceptara venir a apoyar su culo en los terciopelos del antiguo sentadero virreinal (Machado, 1988).

Gonzáles de Molina y Sevilla (2008) sostienen que el proceso de descolonización nunca llegó a concluir: *"La independencia de los reinos ibéricos nunca llegó a eliminar la estructura interna de la colonia, manteniéndose el dominio ideológico de occidente".* Para el caso de Uruguay, Cabrera[4] explica que en 1825 (tras la derrota artiguista) asume la independencia del país *"una clase dirigente principalmente compuesta por comerciantes, latifundistas y saladeristas vinculados por lazos familiares y por tener capitales invertidos en las distintas actividades. Es la misma clase que durante el período colonial había controlado los cargos públicos y de las organizaciones corporativas a las que los criollos podían acceder".*

La perpetuación de las minorías dominantes en el poder, renueva y actualiza la relación opresor-oprimido impuesta antiguamente por el poder colonial. Esto es explicado por Freire (2006) cuando dice que "*Esta violencia, entendida como un proceso, pasa de una generación de opresores a otra, y esta se va haciendo heredera de ella y formándose un clima general. Clima que crea en el opresor una conciencia fuertemente posesiva del mundo y de los hombres".*

El Estado uruguayo (fundado en 1830) nace ligado a los intereses británicos y estableció una verdadera contrarrevolución de los principios artiguistas; tan cierto es, que a tan solo un año de la Jura de la Constitución estrena su aparato represor en favor de la oligarquía nacional. El genocidio de

los Charrúas sobre los montes del Queguay, en Salsipuedes (1831) se trató de una campaña de "limpieza" financiada por un grupo de hacendados. Uruguay se preparaba para ingresar al mercado mundial apoyado por sus ventajas comparativas para desarrollar la ganadería bajo explotación capitalista en un momento en que eclosiona y se expande la revolución industrial en el continente europeo. De esta forma, explica Cabrera[4] que *"la presencia del imperialismo británico en la escena política, económica y social del Río de la Plata, determinó la configuración de un aparato productivo no diversificado y funcional a la división del trabajo que requería el centro imperial".* Lo afirma Galeano (1994) cuando dice que *"El modo de producción y la estructura de clases de cada lugar han sido sucesivamente determinados desde afuera, por su incorporación al engranaje universal del capitalismo"*. Es decir que Uruguay ya nace como un país lacayo, dependiente, y condenado al subdesarrollo impuesto desde el norte y aceptado por las clases locales dominantes beneficiadas de esta condición.

Barrán (1991) identifica al período entre 1860 y 1920 como de claro disciplinamiento dentro del Estado uruguayo, coincidente con el período de modernización productiva. La consolidación de una sociedad nueva, moderna y capitalista, al servicio de las clases dominantes y el imperialismo británico suponía combatir la cultura local, la cultura indígena, gaucha y popular, signo de atraso y barbarie. Como se ha explicado, el Estado se dedicará a la creación de una conciencia nacional a través del desarrollo de sus diversos aparatos ideológicos, la coacción y la represión. La Escuela, por ejemplo, será un claro espacio de disciplinamiento y difusión de las ideas progresistas y opresoras: un espacio en el que introyectar la visión del opresor.

En este período también se consolidó latifundio y la propiedad privada de la tierra y del ganado, fundamentalmente a través del alambramiento masivo entre 1870 y 1886. Alambramiento que del punto de vista social generó una intensa exclusión social de la población rural afincada en la estancia cimarrona y la aparición de los llamados "pueblos de ratas" (sobre esto se profundiza en el apartado 3.3.2 de estructura agraria). Además indica Cabrera[4] que la aprobación del código rural (1875 y 1879) impulsado por la Asociación Rural (fundada en 1871) *"establece la medianería forzosa, obligando al pequeño o mediano propietario a vender parte de su patrimonio (ganado y/o tierra) para poder cumplir con sus obligaciones"*.

Las diversas guerras civiles entre "blancos" y "colorados" (federales y unitarios) desplegadas a punta de lanza hasta entrado el siglo XX, son muestra de un país en el que coexistían (coexisten) diversos proyectos de sociedad. Finalmente la derrota de 1904 en que cae Saravia a manos del ejercito batllista disipa los desmanes "anárquicos" en la campaña, permitiendo ingresar a un

período donde se instalará por un buen tiempo, la paz y el “progreso” de la nación.

Como se ha puede apreciar a la luz del esbozado proceso histórico oriental y uruguayo, el Estado burgués se constituyó en base a los intereses de las clases dominantes. Estas últimas son quienes (apoyadas en su robo original) históricamente se han opuesto a la justicia social y al uso y reparto equitativo de la tierra y otros recursos necesarios para sostener la vida, la producción y la reproducción de la sociedad toda. Se trata de clases opresoras que, al igual que el conquistador y el colonizador europeo, engendran una conciencia explotadora y por tanto despreciadora de los sectores populares. Clases que han elegido para los pueblos de América Latina un subdesarrollo del cual se benefician.

Por tanto, aquella relación opresor-oprimido inaugurada de forma violenta y sanguinaria por los primeros representantes de la cultura europea en América, se mantiene vigente en la actualidad dando subsistencia a antiguas formas de funcionamiento. El conflicto norte-sur, se renueva y mantiene vigente.

4.3 NEOLIBERALISMO

Desde un punto de vista global, la decidida instalación de los modelos neoliberales en América debe ser analizada a la luz de: a) la caída de los socialismos burocráticos del este y la derrota de muchos de los procesos políticos y sociales que en la década del ´60 plantearon un cambio radical para el destino de los pueblos latinoamericanos, b) el plan de coordinación de intervenciones militares propiciadas y apoyadas por los EEUU en todo el continente y c) la creciente deuda externa de la mayoría de sus países.

En el primer caso, sin duda hasta el día de hoy la Revolución Cubana ha sido una de las fuentes de inspiración más fuertes de transformación social. También afirma Rebellato (2000) que la Revolución sandinista en Nicaragua *“fue para muchos un germen de la esperanza, una revolución de la vida donde se dieron la mano un nuevo marxismo revolucionario y un nuevo cristianismo liberador, donde se vivió una verdadera insurrección de la conciencia”.* En todo el continente se vivía la fermental idea de una transformación radical que doblegando a las oligarquías locales quebrara la dependencia norte-sur para una verdadera emancipación de las clases populares. En Uruguay, por ejemplo, el Movimiento de Liberación Nacional “Tupamaros” también se propone tomar el poder para instituir un verdadero estado de justicia.

Sin embargo, salvo la heroica resistencia cubana, estos movimientos revolucionarios son derrotados por el apoyo hegemónico de los EEUU a las oligarquías locales, o incluso mediante la participación y acción directa imperial (como en Nicaragua, por ejemplo…). También en este marco, para asegurar su permanencia en el poder, las clases dominantes de todos los países de América Latina pactan con el imperio norteamericano la instalación de las más violentas dictaduras militares, que imponen el miedo, la persecución, la desaparición, y la muerte, buscando quebrar la memoria de los pueblos y destruyendo toda organización social que luche por la dignidad humana.

Con el terror de las dictaduras, el combate a las ideologías de izquierda y la caída de los socialismos ensayados hasta el momento, al decir de Rebellato (2000), se desata una profunda crisis de paradigmas: ya no hay pugnas entre ideologías, puesto que el proyecto inspirado en una de las ideologías ha fracasado. Indica Rebellato que *"De allí a sostener el fin de toda ideología, la derrota total del marxismo como concepción teórica y como praxis social y política, y la consolidación de un pensamiento tecnológico y pragmático, hay tan solo un paso"*; la ideología liberal se autoproclama victoriosa y anuncia "el fin de la historia" pues ya no existen alternativas al sistema capitalista. Sostiene Rebellato que esta concepción triunfalista esconde su carácter cultural y promueve *"un naturalismo ético que conduce a aceptar con actitud fatalista la imposibilidad de alternativas"*; de esa forma impone y retroalimenta una cultura de la desesperanza.

Como se ha dicho, las dictaduras militares sirvieron como escena para la decidida instalación los modelos neoliberales en toda América Latina. Modelos que significaron un verdadero reajuste de los mecanismos de opresión sobre los pueblos latinoamericanos y una afirmación de la dependencia, como se ha visto, una de las condiciones intrínsecas del subdesarrollo impuesto. Un neoliberalismo que, como lo explica Rebellato (2000) se instaló *"anunciando la estabilidad y el crecimiento aún a costa de enormes sacrificios, de una violenta compresión salarial, de crecientes niveles de desocupación, de aumento de la pobreza extrema".*

Arce et al., citados por Rebellato (2000), afirman que *"… los resultados de las estrategias inspiradas en los dogmas difundidos por el Banco Mundial y el FMI (muchas veces formalizados en forma de acuerdos) que sufrieron la mayor parte de los países de América Latina en la década del ´80, representaron más pobreza para los pueblos, mientras que los más grandes grupos económicos continuaron aumentando su riqueza, en un entorno de creciente apertura comercial y financiera con el desmantelamiento de controles y obstáculos a la mejor articulación de los grandes grupos trasnacionales".* Soler (1997) da cuenta de cómo a partir de la puesta en funcionamiento de los

modelos neoliberales, en tan sólo veinte años, se duplicó la cantidad de pobres en América Latina representando casi la mitad de los habitantes del continente; explica este autor que el neoliberalismo incita a la vez, a aceptar la falsa premisa de la mundialización como condición necesaria para el desarrollo, provocando una *"grave pérdida de identidad y originalidad para los pueblo (…); estimulando el consumo exagerado que nos rodea de bienes penosamente adquiridos y escasamente aprovechados".*

Respecto a la deuda externa de los países latinoamericanos (y a pesar de que gran parte de la misma se generó y acrecentó sustantivamente durante los procesos dictatoriales), debe decirse que esta ha resultado ser una de las más eficaces formas de dominación y generación de dependencia, siendo además uno de los fundamentos para la implementación de los modelos neoliberales. Lo afirma Soler (1997) al explicar que *"los países latinoamericanos (como todos los países pobres del Mundo) se han visto forzados a aplicar medidas de ajuste estructural"*. Respecto a la deuda externa, Rebellato (2000) sostiene que durante la aplicación de los modelos neoliberales, *"la deuda externa continuó acrecentándose y hoy es uno de los mecanismos más eficaces para atarnos y atar nuestras economías y nuestras vidas a decisiones hegemónicas tomadas por los centros del capitalismo internacional"*.

Como se dijo en un principio, Uruguay no escapó a los ajustes estructurales de los que habla Soler (1997), que promovidos por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, se afirman en una doctrina neoliberal que revela la aparición de un Nuevo Orden en el que los Estados nacionales reducen su accionar dejando que arregle las cosas, la libre competencia y la "mano invisible" del libre mercado.

4.3.1 Algunos supuestos de la ética neoliberal

Debe advertirse que el neoliberalismo no es sólo un modelo económico como comúnmente se lo identifica. Se trata de una verdadera concepción de la vida, de la sociedad y de la política, un verdadero proyecto cultural para todos los pueblos del mundo.

Al decir de Rebellato (2000), el neoliberalismo *"es también una concepción cultural, con un fuerte componente ético-político".* Eso explica su capacidad de penetración en la vida de los pueblos, cambiando sus pautas culturales, su identidad, e ingresándola al nuevo orden mundial donde (una vez más) unos pocos dominan y las masas oprimidas continúan al servicio del enriquecimiento de los sectores más fuertes de las burguesías locales y de los lejanos centros de poder. Por ello el neoliberalismo impuesto a la fuerza (hoy en

plena vigencia) refuerza sin lugar a dudas la dependencia y el conflicto norte-sur, inaugurados en tiempos de la conquista.

Es de utilidad para este trabajo considerar que el neoliberalismo "vive entre nosotros y en nosotros"; al igual que el oprimido introyecta la sombra de su opresor (Freire, 2006) nuestras sociedades han introyectado las pautas culturales neoliberales. Actualizamos a la fecha la afirmación de Rebellato (2000) respecto a la permanencia de los modelos neoliberales: *"No se puede anunciar su fracaso lisa y llanamente. Ciertamente han fracasado en cuanto a su capacidad de respuesta respecto a las necesidades humanas, a un crecimiento solidario y al desarrollo de la calidad de vida. Pero, si para nosotros esto fracasó, para las concepciones neoliberales es una variable necesaria en el desarrollo del modelo".*

La principal premisa neoliberal se basa en asumir que el mercado es una institución perfecta y por tanto la única alternativa. Se renueva el ideal burgués de libertad: el hombre es un ser libre y en esa libertad, en un libre mercado y en competencia perfecta, es capaz de elegir sus preferencias (se niegan las necesidades reales). El modelo supone que nadie debe intrometerse en el libre mercado, aspecto más que formulado por los diversos autores que adhieren lisa y llanamente a las concepciones neoliberales; Hayek (citado por Rebellato, 2000) afirma que *"La última batalla en contra del poder arbitrario está ante nosotros. Es la lucha contra el socialismo, la lucha para abolir todo poder coercitivo que trate de dirigir los esfuerzos individuales y distribuir deliberadamente sus resultados".*

En efecto para las concepciones neoliberales no existe el criterio de justicia social y todo esfuerzo dirigido a regular las conductas individuales es moralmente inaceptado. *Se* considera que el libre mercado es el único juego a jugar y como lo explica Hayek, citado por Rebellato (2000) *"…como todos lo juegos, de acuerdo con reglas que guían las acciones de los participantes individuales, cuyos objetos, habilidades y conocimientos son diferentes, con la consecuencia de que el resultado será impredecible, y habrá, regularmente, ganadores y perdedores. Y mientras, como en un juego es correcto insistir que debe ser legalmente jugado y nadie debe hacer trampa, será tonto demandar que el resultado fuera justo para los diferentes jugadores. Esto están, necesariamente determinados en parte por habilidad y en parte por la suerte"*.

Rebellato (2000) profundiza explicando que en el neoliberalismo, *"(…) Apelar a la justicia es hacer trampa en el juego. Rebelarse contra el orden injusto significa actuar en forma deshonesta, apelar a la justicia demuestra una postura, además de tramposa, totalitaria".* Así explica este autor que tanto la miseria, el desempleo, la marginación, la exclusión y la destrucción del medio

ambiente, son efectos no intencionales de una estructura económica y un mercado que para funcionar tiene que producir tales efectos.

Los valores más altos de las concepciones neoliberales son el individualismo y la competencia que incluso explican, según sus macabros defensores, el proceso de evolución humana. Esto tiene particular importancia en un trabajo cuya propuesta se centra en los aportes de la educación para una cultura de la solidaridad, la justicia, la igualdad y la socialización de los medios de producción, pues la cultura neoliberal penetra hasta las mismas organizaciones sociales que dicen regirse por la doctrina de la solidaridad y la cooperación.

Rebellato (2000) explica que para las concepciones neoliberales, insistir en la cooperación demuestra la absoluta ignorancia de las leyes que orientan el desarrollo del orden extenso. La cooperación no es un principio moral porque va en contra del mercado, la moral está determinada por el criterio de competencia y libre mercado. Léase al propio Hayek, citado por Rebellato (2000): *"la popularidad de la idea según la cual siempre es mejor cooperar que competir, demuestra el desconocimiento de la verdadera función orientadora del mercado. La cooperación, al igual que la solidaridad, sólo son posibles si existe amplio consenso, no sólo en cuanto a los fines a alcanzar, sino a también atañe a los medios que han de desempeñarse (…) La competencia no es otra cosa que un ininterrumpido proceso de descubrimiento, presente e toda evolución, que nos lleva a responder inconcientemente a nuevas situaciones. Es la renovada competencia y no el consenso lo que aumenta cada vez más nuestra eficacia"*. Es la antítesis del verdadero Cooperativismo, y puede afirmarse que sobre estos pilares se sostienen nuestras sociedades.

Entonces el modelo neoliberal apuesta firmemente a las iniciativas individuales y como lo explica Assmann, citado por Rebellato (2000) teniendo un núcleo lingüístico básico (iniciativa, empeño, esfuerzo innovador, capacidad emprendedora, etc.), ha logrado adueñarse para sí, del discurso sobre la creatividad. Además, el modelo supone la búsqueda de la eficacia para una mejor competencia y como se ha dicho, prevé (como en todo juego de competencia) la eliminación de los que se descubren incapaces de competir.

4.3.2 Dos objetivos: erradicar la pobreza y evitar la revolución social

En el marco del sistema neoliberal se pregunta Soler (1997) si las políticas de los organismos internacionales preocupadas por "la erradicación de la pobreza" más bien no están dirigidas a *"erradicar a los pobres".* Los modelos neoliberales que en realidad buscan instalar un definitivo capitalismo salvaje no han generado otra cosa que un tremendo crecimiento injusto y desigual y como se dijo, el aumento generalizado de la pobreza extrema y la marginación.

En uno de sus estudios sobre informalidad de las condiciones de empleo en Perú, De Souto, citado por Rebellato (2000), explica que el mercantilismo capitalista decadente históricamente ha conducido a la violencia y afirma que para evitar la revolución social el Estado debe promover el emprendedurismo entre los pobres: "*convertir la lucha de clases en una lucha a favor de un empresariado y una iniciativa popular es una aventura dignas de los mejores hombres".*

Se trata de inculcar una nueva cultura de la opresión mediante la cual los pobres del mundo asumiendo su libertad y al mercado como única alternativa, puedan desafiar el desafío de crear su propia empresa afirmada en su (pequeña) propiedad privada. De Souto, citado por Rebellato (2000), afirma: *"Los empresarios competitivos (formales e informales) son una nueva cultura. Han rechazado la dependencia tal como se la proponen los políticos (…) han demostrado su iniciativa al migrar, rompiendo con el pasado sin vislumbrar un futuro cierto. Saben identificar y satisfacer las necesidades de otros y tienen más confianza en sus habilidades que temor a la competencia. Saben, al comenzar cualquier cosa, que existe siempre el riesgo del fracaso".* En el lenguaje de De Souto, establecer justicia es incorporar a los pobres al mercado y para él, el papel del estado debe estar orientado a liberar recursos a los más pobres: qué extraña coincidencia con los planes que desarrollan actualmente los gobiernos progresistas de América Latina, muchos de ellos, continuistas de la política neoliberal.

Vargas, citado por Rebellato (2000) explica que se trata de una verdadera revolución: *"en lugar del capitalismo mercantilista hay que establecer un capitalismo a secas asentado en la propiedad privada y el mercado competitivo. Justicia social no equivale a igualitarismo (es decir que el concepto no es igualar a todos sino, expandir el modelo, incluir a los pobres en el mercado (…) significa igualdad a la hora de entrar en lucha por la vida (…) No se logra justicia con la abolición de la propiedad privada, sino con su extensión sin límites".*

Explica Rebellato (2000) que en visiones neoliberales como la de De Souto, *"los excluidos y los marginados por el mercado, por la libre iniciativa, por la propiedad, son los protagonistas del propio mercado (…)* Los que apenas sobreviven deben apostar a la maquinaria de la muerte. La solidaridad desaparece. O peor aún, se da al interno de las organizaciones de los pobres para ayudarlos a través del mercado, a enfrentar a otros pobres. La lucha de clases no es anulada sino trasladada a los propios oprimidos*"*.

Estas reflexiones son de gran valor para este trabajo, y deben ser releídas a la luz de los aportes de la Pedagogía de Freire (2006). Una advertencia de Rebellato (2000): *"Si las iniciativas populares que hoy se extienden por toda América Latina quedan atrapadas dentro del proyecto político del mercado, los que pierden son nuevamente los pobres. La solidaridad se desvanece dentro del más salvaje de los capitalismos salvajes. El esclavo es llamado para revelarse contra el amo, pero para convertirse en un nuevo amo opresor de otros esclavos. No se rompe la dialéctica del amo y del esclavo. Es un capitalismo sin esperanza, sin fraternidad, sin solidaridad, sin verdadero poder".*

ANEXO 5

CONTENIDOS DEL ANEXO 5

5. MÁS CIFRAS QUE SEÑALAN LA INJUSTICIA ECONÓMICA Y SOCIAL DE URUGUAY
- 5.1 DEUDA EXTERNA
- 5.2 EL PROBLEMA DEMOGRÁFICO Y LA EMIGRACIÓN
- 5.3 LA POBREZA, INDIGENCIA Y EXCLUSIÓN SOCIAL
- 5.4 DISTRIBUCIÓN Y CONCENTRACIÓN DEL INGRESO
- 5.5 ASENTAMIENTOS IRREGULARES

5. MÁS CIFRAS QUE SEÑALAN LA INJUSTICIA ECONÓMICA Y SOCIAL DE URUGUAY

5.1 DEUDA EXTERNA

Como se vio oportunamente, una de las características de los países subdesarrollados como Uruguay, es la dependencia que estos tienen para con lejanos centros de poder. Dependencia económica y cultural que imposibilita el transitar caminos hacia un verdadero desarrollo, y que continúa siendo causa de los niveles crecientes de pobreza y exclusión social, de la falta de proyectos autonómicos y soberanos de desarrollo.

Como se ha dicho, la deuda externa que los países de América Latina es uno de los principales mecanismos que tienen las sociedades metropolitanas y los organismos financieros internacionales para dominar y subyugar a los países del llamado "Tercer Mundo" (Soler 1997, Rebellato 2000).

Estudios de la Red de Economistas de Izquierda del Uruguay (REDIU, 2008) actualmente señalan el aumento de la deuda externa pública en Uruguay (en moneda extranjera), así como sus conocidos efectos: *"una permanente sangría de recursos; el pago solamente de intereses de una deuda que sigue creciendo; postergación de vencimientos con obvio aumento de intereses que comprometen (sin consulta) a las nuevas generaciones".*

5.2 EL PROBLEMA DEMOGRÁFICO Y LA EMIGRACIÓN

Corresponde indicar también que Uruguay es un país con crónico y conocido problema demográfico. Calvo y Mieres, citados por PNUMA et al. (2008), explican que a diferencia del resto de los países de América Latina, Uruguay nunca presentó altas tasas de crecimiento poblacional. Según estos autores esa razón ha sentado las bases para un envejecimiento poblacional más profundo, lento y de mayor duración de la población, en comparación a la región (el único pico poblacional se registró a mediados del siglo XIX con los grandes flujos migratorios).

Históricamente las tasas de natalidad y mortalidad han descendido precozmente lo que explica el conocido envejecimiento de la pirámide poblacional, una situación que se profundiza ante el fenómeno de emigración de uruguayos al exterior (esto último se profundizará en breve).

Según datos estadísticos de INE (URUGUAY. MIDES, 2008) la tasa bruta de natalidad (promedio), ha de descendido permanentemente desde principios del siglo XX hasta los registros del 2007. Es posible asociar este fenómeno, a la adopción de pautas culturales típicas de países desarrollados aunque en un contexto de subdesarrollo (PNUMA et al., 2008). Fundamentalmente cree el autor, que este hecho debe leerse también, en relación a las limitadas posibilidades de desarrollo económico y social que tienen por ejemplo los jóvenes dentro del país. Situación angustiosa para los jóvenes que no perciben el inédito viable (Freire, 2006) de un cambio cultural que les posibilite el soñar y construir proyectos objetivamente viables.

Las cifras de emigración no pueden interpretarse como la pasión de miles de uruguayos por hacer turismo alrededor del mundo. El informe de PNUMA et al. (2008) indica: *"La emigración desde siempre ha sido una alternativa de la población uruguaya frente a las crisis económicas. En 1973 a ello se sumó la inestabilidad política de la dictadura militar y desde entonces los saldos intercensales han sido negativos"*. En realidad el informe citado explica que el fenómeno de la emigración se concentra en el rango de edades reproductivas, hecho que vuelve a poner sobre la mesa la idea de que Uruguay no asegura condiciones para la reproducción y desarrollo de su ciudadanía.

De acuerdo a los estudios de Cabella y Peregrino, citados por PNUMA et al. (2008), entre 1963 y 1996 salieron del país un total de 477.928 personas; si se considera las cifras de retornos al país, las mismas indican que 365.193 ciudadanos no lo hicieron. Además indican Calvo y Mieres, citados por PNUMA et al. (2008), que entre 1996 y 2004 salieron del país más de 100.000 personas. Considérese además, que durante el nuevo gobierno progresista (2004 a la fecha), la emigración continuó desangrando al país.

5.3 LA POBREZA, INDIGENCIA Y EXCLUSIÓN SOCIAL

Las cifras que dan cuenta estadística de la pobreza (medida solamente a través del ingreso) también son preocupantes. Cifras oficiales (URUGUAY. MIDES, 2008) indican que en el 2007, la incidencia de la pobreza en Uruguay (medida en porcentaje de personas por debajo de la Línea de la Pobreza) representó el 25.5% de la población. Asimismo para el período 2001-2007, según esta misma fuente, la incidencia de la pobreza promedio fue del 27%, lo que indica que en algunos años de la serie considerada, la pobreza así medida, afectó a mayor proporción de personas. Diversos trabajos de precisión sobre el tema pobreza (REDIU, 2008) indican un 32.8% de personas pobres en el 2007, y un promedio de la incidencia de la pobreza del 35,5% para la misma serie de años considerada anteriormente (2001-2007).

En el marco del nuevo gobierno, cifras oficiales del Instituto Nacional de Estadística (INE), citado por PNUMA et al. (2008), indican que el porcentaje de personas indigentes bajó de 3,9% (2004) a 3,5 % (2005), mientras que las personas pobres descendieron de 33% a 30% entre estos años considerados. Esto puede deberse sin dudas a la combinación de medidas implementadas por el gobierno progresista, como el desarrollo del Plan de Emergencia Social (PANES) y el aumento progresivo del empleo.

Sin embargo los economistas de la REDIU (2008) explican que es inadmisible que en un país como Uruguay exista un millón de personas en la pobreza (un tercio de su población). Aunque reconocen que el PANES *"contribuyó a paliar situaciones desesperadas y ubicó a muchos pobres e indigentes a en una línea de reconquista de su autoestima"* señalan que los recursos que se le asignaron no fueron importantes, *"al extremo que el monto fue equivalente a la décima parte de lo que se destinó al pago de intereses de la deuda externa. Esto se agrava para el Plan de Equidad, pues antes de que comenzara, ya se le había reducido a la mida de lo solicitado"*.

La situación de pobreza en Uruguay es más preocupante aún si se considera que más de la mitad de los niños que nacen el Uruguay pertenecen a hogares pobres. Según cifras del INE (PNUMA et al., 2008) en los años 2004 y 2005, el 56,6% de los niños menores a 6 años vivían en la pobreza. Entiende el autor que sin cambios estructurales en el país, sin la profundización radical de cambios a nivel de justicia distributiva, acceso popular a los medios de producción (como la tierra por ejemplo) y firme apoyo integral a los emprendimientos productivos genuinos, es sumamente difícil que esos niños, superen la pobreza o lo hagan al llegar a la mayoría de edad. Más bien, está comprobado que ya son parte las masas marginadas y estigmatizadas socialmente, y que difícilmente saldrán del círculo de la pobreza típica de los países dependientes.

También es importante indicar cómo ha crecido la cantidad de niños y jóvenes adolescentes, asistida de alguna forma por el Instituto Nacional de la Infancia y la Adolescencia del Uruguay (INAU). Datos oficiales (URUGUAY. MIDES, 2008) indican que entre el 2000 y el 2007, la población total asistida por INAU pasó de 58.796 a un total de 91.364 de niños y jóvenes adolescentes asistidos.

5.4 DISTRIBUCIÓN Y CONCENTRACIÓN DEL INGRESO

La distribución del ingreso es una de las variables que permiten mostrar qué sectores se benefician con las políticas de un gobierno. Un estudio de Etchevers, citado la REDIU (2008), explica que entre 1968 y 2007 el salario real de los trabajadores (poder de compra de los salarios) se ha reducido casi la mitad, a la vez que el Producto Bruto Interno (PBI) por persona se ha duplicado (tomando como base el 1968 para ambas variables). Esto explica que durante todo este tiempo ha habido una progresiva concentración del ingreso; una creciente brecha entre ricos y pobres, que se ha profundizado, incluso, durante el nuevo gobierno progresista.

En los últimos años la economía uruguaya ha crecido a niveles inéditos para el país: 7,4% anual en 2007 según REDIU (2008); otras fuentes marcan crecimientos de hasta el 11% anual. Sin embargo la REDIU (2008) advierte que mientras entre el 2005 y el 2007 el PBI creció un 21,2%, el salario real se recupera tan sólo un 14,6% (4.9% anual); de esta forma habría que esperar al año 2021 para equiparar el nivel que tenían los salarios entre 1968 y 1971.

En un estudio de concentración del ingreso para los años 2005, 2006 y 2007, Amarante y Vigorito, citados por REDIU (2008), separan los ingresos *per cápita* en cinco niveles (el nivel 1 agrupa a las personas de menores ingresos y el nivel 5 a los de mayor ingreso); durante los años analizados el quintil 5 es el que tiene un ingreso *per cápita* cada vez mayor. En el 2005 concentraba el 49,6% del ingreso total; en 2006 el 50.8, y en el 2007 siguió subiendo 51,1%. La REDIU (2008) advierte que la situación es mucho más problemática, pues el estudio citado no considera los altos salarios y beneficios de capital que obtienen las empresas trasnacionales ubicadas en zonas francas (Botnia, Pepsi Cola, representantes de Monsanto, entre otras), además de los propietarios de los monocultivos de soja, forestación, fábricas extranjeras, bancos, frigoríficos, etc.

5.5 ASENTAMIENTOS IRREGULARES

Ya se ha abordado el fenómeno de despoblamiento rural, proceso migratorio desde los sectores rurales hacia los núcleos urbanos, en busca de mejores oportunidades laborales que comúnmente no se encuentran. Como se ha visto, gran parte de las personas que viven en asentamientos, provienen del interior del país y del medio rural profundo.

Según PNUMA et al. (2008), el fenómeno de los asentamientos irregulares es de los más importantes que se han detectado. En la década del 90 su crecimiento de los asentamientos irregulares fue exponencial. Según datos del INE, citados PNUMA et al. (2008), en el año 2004, 174.393 personas vivían en asentamientos irregulares, de los cuales el 88% eran niños y jóvenes.

Datos del Programa de Integración de asentamientos Irregulares, citados por PNUMA et al. (2008), indican que un relevamiento del total de asentamientos del país (año 2006), encontró un total de 676 asentamientos, de los cuales 412 se encuentran en Montevideo. En ellos habita el 6% de la población nacional (196.000 personas aproximadamente) y según el mismo estudio, representan 51.000 hogares que viven en viviendas precarias, con *"carencias de todos o alguno de los servicios de infraestructura urbana básica en la inmensa mayoría de los casos, donde frecuentemente se agregan también carencias o serias dificultades de acceso a servicios sociales".*

ANEXO 6

INFORMACIÓN BÁSICA ACERCA DE LOS 15 INFORMANTES CALIFICADOS

Nombre/Apellido	Profesión/ Actividad	Institución en la que trabaja/ Motivo por el cual se le entrevistó
Juan José Sarachu	Contador	Presidente del Instituto Nacional de Cooperativismo (INACOOP). Fundador del Centro Cooperativista Uruguayo (CCU); institución desde la cual apoyó y promocionó fuertemente el cooperativismo uruguayo. Actualmente continúa siendo profesor agregado de la Unidad de Estudios Cooperativos de la Universidad de la república (UdelaR). Por su continua vocación, labor e idoneidad en temas cooperativos durante más de más de 50 años constituye una referencia ineludible a nivel cooperativo.
Joaquín Marqués	Psicólogo Social. Máster en Desarrollo Rural	Docente de la Unidad de Estudios Cooperativos del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, de la Universidad de la República (SCEAM-UDELAR). Coordinador del Área de Psicología Social de la Facultad de Psicología. Integrante del Grupo de Estudios de Procesos Asociativos Rurales (GEPAR).
José Piñeiro	Especialista en Formación Cooperativa.	Coordinador de la Unidad Técnica de Formación de la Confederación Uruguaya de Entidades Cooperativas (CUDECOOP). Desde esta entidad dirige y ejecuta diversos cursos para Cooperativas y grupos pre-cooperativos.

Ana Bickel	Educadora Popular	Trabaja en la Fundación Promotora de Cooperativas de El Salvador (FUNPROCOOP), Institución miembro de la Red ALFORJA de Educación Popular de Centroamérica y México. Visitó Uruguay en el marco del asesoramiento para la Sistematización al Proyecto "Arbol" de TV Ciudad de la Intendencia Municipal de Montevideo. Brindó varias charlas sobre Sistematización de Experiencias Populares, una de ellas en Multiversidad Franciscana de América Laina (MFAL), a la que acudió el autor de este trabajo. Se la entrevistó como reconocida Educadora Popular y especialista en Sistematización de Proyectos y Experiencias de Educación Popular.
Eduardo Davit	Ingeniero Agrónomo	Director de Programa Agrario de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). Se lo entrevistó por su función específica dentro de esta institución en relación con los Programas de Estudio Agrarios de UTU y su participación directa en el Convenio INAU-UTU-UC No.1 en actual vigencia.
Pablo Díaz	Licenciado en Educación	Educador, Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias (UdelaR). Ha participado del Proyecto de Extensión "Bella Unión· (UdelaR) acompañando el proceso político y social de los últimos años que desemboca en el diseño de un Centro de formación para Trabajadores Rurales en la Colonia "España".

Humberto Tomassino	Pro-Rector de Extensión de la UDELAR	Pro-Rector de Extensión de la UdelaR. Docente. Se lo entrevistó por su experiencia reconocida en temáticas de Desarrollo Rural Sustentable, Extensión Rural y como impulsor desde la órbita de la SCEAM del apoyo al Centro de Formación para Trabajadores Rurales de Bella Unión, en la Colonia “España”.
Gabriel Picos	Licenciado en Psicología	Docente en el SCEAM (UDELAR). Ha participado en la construcción del Centro de Formación para Trabajadores Rurales de Bella Unión, en la Colonia “España”.
Álvaro Moraes	Bach. de Agronomía/ Docente de Extensión	Docente en el SCEAM (UDELAR). Ha participado del Proyecto de Extensión “Bella Unión” (UdelaR) acompañando el proceso político y social de los últimos años que desemboca en el diseño de un Centro de formación para Trabajadores Rurales en la Colonia “España”. También desde la SCEAM ha trabajado en la construcción del mencionado Centro.
Alfredo Albín	Ingeniero Agrónomo (PhD)	Director del Programa de Producción Familiar del Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria (INIA). Se lo entrevistó en calidad del rol de dirección que tiene actualmente dentro de INIA para el desarrollo de la Agricultura Familiar.
Antonio Vadell	Ingeniero Agrónomo	Director del Proyecto Uruguay Rural del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (PUR-MGAP). Docente de Facultad de Agronomía. Se lo entrevistó por el rol que ocupa en un Programa que trabaja con población rural en condiciones de pobreza, actualmente fomentando la grupalidad y la asociatividad.

Alvaro Ferreira	Productor/ Técnico Agropecuario	Director del Instituto nacional de Colonización (INC) en nombre de los productores agropecuarios. Se lo entrevistó para tener su visión como integrante del directorio de INC, en un omento en que este fomenta e induce la asociatividad de la Agricultura Familiar.
Gustavo Pardo	Ingeniero Agrónomo	Coordinador técnico en la Comisión Nacional de Fomento Rural y en la Mesa Ejecutiva de esta. Tiene reconocida trayectoria y experiencia en esta institución de la Agricultura Familiar, apoyando a la misma en los planos político y estratégico. Se lo entrevistó por su profundo conocimiento y trabajo con la CNFR.
Nicolás Estévez	Trabajador	Militante social rural. Ex dirigente de la Unión de Trabajadores de Azúcar de Artigas (UTAA). Como residente de Bella Unión se ha vinculado profundamente al proceso de organización de asalariados rurales; fue secretario de Raúl Sendic. Recientemente participó del proceso que llevó a la construcción del Centro de Formación para Trabajadores Rurales de Bella Unión, en la Colonia “España” y a las diversas actividades de formación que se han llevado a cabo para el ingreso de trabajadores rurales a fracciones del INC.
Angel Rocha	Trabajador	Militante social. Ex delegado del PIT-CNT a la Junta Nacional de Empleo (JUNAE). Trabajó durante años como asesor del Programa de Capacitación para Trabajadores Rurales del Convenio MEVIR-JUNAE-DINAE. Miembro fundador de la experiencia Cooperativa Comunitaria “Comunidad del Norte”, en Salto-Uruguay.

ANEXO 7

PREGUNTAS REALIZAS EN ENTREVISTA A INFORMANTES CALIFICADOS

Pregunta 1: ¿Qué importancia tienen para Usted, los Procesos Asociativos Rurales en la Agricultura Familiar?

Pregunta 2: ¿Qué importancia tiene para Usted, la Formación en los Procesos Asociativos mencionados?

Pregunta 3: ¿Qué contenidos temáticos (o ejes temáticos) visualiza que no podrían faltar a la hora de instrumentar un Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar?

Pregunta 4: En Uruguay, visualiza usted Centros de Formación u espacios que se dediquen a la Formación y Capacitación para el desarrollo de la Agricultura Familiar y los Procesos Asociativos Rurales de la misma?

Pregunta 5: ¿Qué elementos o ventajas proporciona la Unidad Cooperaria No.1 como Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar?

ANEXO 8

CONTENIDOS DEL ANEXO 8

8. DESCRIPCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN RELEVADAS

8.1 INSTITUTO DE EDUCACIÓN JOSUÉ DE CASTRO - IEJC (BRASIL)

8.1.1 Acerca de la visita realizada

8.1.2 Una explicación necesaria: el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST)

8.1.3 El qué y el por qué del IEJC

8.1.4 Población objetivo del IEJC

8.1.5 Objetivo del IEJC

8.1.6 Método pedagógico (y sus elementos)

8.1.6.1 Alternancia

8.1.6.2 Tiempos Educativos

8.1.6.3 Trabajo

8.1.6.4 Autogestión de la colectividad

8.1.6.5 Investigación

8.1.7 Diversas situaciones de aprendizaje

8.1.8 Acerca de los educadores

8.1.9 Espacios físicos e Infraestructura

8.2 CENTRO DE CAPACITACIÓN DEL INSTITUTO DE BIODIVERSIDAD Y BIOTECNOLOGÍA (BOLIVIA)

8.2.1 Acerca de la visita realizada

8.2.2 Contexto productivo del departamento de Santa Cruz, Bolivia

8.2.3 Acerca del Centro de Capacitación de INBIOTEC

8.2.3.1 Datos generales

8.2.3.2 Apuntes sobre la metodología

8.2.3.3 Infraestructura, disposición del espacio

8.2.3.4 Apuntes sobre la integralidad de la propuesta

8.3 CENTRO DE FORMACIÓN DE BELLA UNIÓN (URUGUAY)

8.3.1 Breve crónica de una conquista

8.3.1.1 Antecedentes cercanos

83.2 Aspectos del Centro de Formación

8.3.2..1 El Centro de Formación y la Cooperativa

8.4 LA UNIDAD COOPERARIA NO.1 COMO ACTUAL CENTRO DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN (URUGUAY)

8.4.1 Breve introducción

8.4.2 Instancias de intercambio, formación y capacitación informales

8.4.2.1 Pasantías de estudio y trabajo

8.4.2.2 Trabajos curriculares y Tesis de Grado

8.4.2.3 Visitas de grupos de productores(as) y otros actores sociales.

8.4.2.4 Diversos Encuentros

8.4.4 Instancias de Formación y Capacitación formales

8.4.4.1 Explicación y observación del involucramiento interno

8.4.2.2 Convenio tripartito entre el INAU, la UTU y la UC No.1

8.4.2.3 Curso de Formación de líderes (CNFR)

8.4.2.4 Formación de trabajadores de la Cooperaria

8. DESCRIPCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN RELEVADAS

8.1 INSTITUTO DE EDUCACIÓN JOSUÉ DE CASTRO - IEJC (BRASIL)

8.1.1 Acerca de la visita realizada

La visita al Instituto de Educación Josué de Castro (IEJC**)** se realizó en el marco del viaje a Brasil que efectuó el autor (febrero de 2008), en representación de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), junto a un equipo del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM).

Uno de los objetivos del viaje fue profundizar conocimientos acerca de la propuesta de formación del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra del Brasil (MST). En este marco se mantuvieron dos entrevistas formales con dirigentes del MST, se visitó un campamento, dos asentamientos, una Cooperativa Agraria integrada (COPAT) ubicada dentro de uno de ellos, y dos Centros de Formación diferentes, pertenecientes al movimiento: el IEJC de ITERRA y el Centro de Formación del MST ubicado en el asentamiento “Filhos de Sepé” próximo a Viãmao).

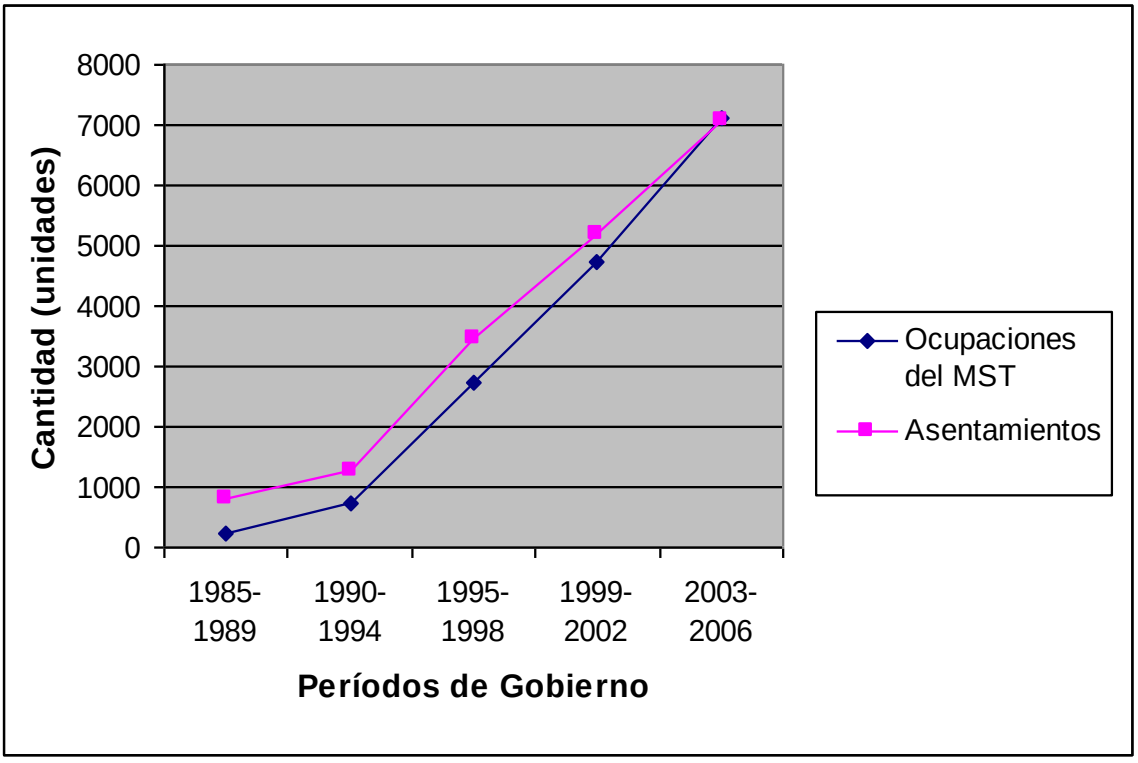
8.1.2 Una explicación necesaria: el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST)

El MST representa sin duda uno de los movimientos de lucha por la tierra y la dignidad humana más reconocidos y fecundos de mundo. Este Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra, desarrollando una verdadera ingeniería de la lucha y la organización, ha vuelto a levantar y afirmar en alto la bandera de una verdadera Reforma Agraria Popular para América Latina, ya no basada en discursos sino hechos reales sustentados en una praxis continua.

Fundado en un Encuentro de Trabajadores Sin Tierra (Paraná, Brasil, 1984), el MST ha recuperado millones de hectáreas del latifundio improductivo brasilero para reestablecer la verdadera función social de la tierra, en un país donde a pesar de ser una de las potencias del continente y del Mundo, posee millones de personas viviendo en una indecorosa miseria, sin acceso a la satisfacción de las necesidades más básicas del ser humano. Brasil es un país donde actualmente según cifras del Instituto Nacional de Reforma Agraria (MST 2009), el 32% de la superficie (un total de 132.631.509 hás) corresponde con apenas el 0,8 % de los establecimientos agropecuarios (establecimientos mayores de 2000 hás).

Según datos de la Universidad de San Pablo y del propio Movimiento (MST, 2009), en sus 25 años de lucha orgánica el MST ha movilizado más de 1 millón de familias habiendo realizado 7101 ocupaciones (datos correspondientes al período 1985-2006). El la figura No.1 permite observar de qué forma las ocupaciones de tierras por parte del MST han forjado la regularización de nuevos asentamientos por parte del Instituto Nacional de Reforma Agraria del Brasil (INCRA). En la actualidad el MST (MST, 2009) tiene al menos 300.000 familias sin tierra acampadas, resistiendo y luchando por asentarse definitivamente en la tierra.

Figura No.1 Cantidad acumulada de Ocupaciones del MST y Asentamientos de Reforma Agraria, entre 1985 y 2006



Fuente: elaboración del autor, en base a datos de MST 2009.

Este hecho deja en claro la capacidad de movilización, lucha y conquista del MST, pero aún no alcanza para comprender la esencia de su planteo ideológico. Tras el horizonte utópico de la transformación social, sus conquistas no solamente han sido lograr el acceso a la tierra por parte de miles de familias, sino forjar una Reforma Agraria Integral luchando por otros derechos fundamentales como la vivienda, la salud y la educación para la recuperación

de la dignidad y la generación una nueva conciencia en millones de personas del Movimiento. Conquistas que no fueron gratuitas y que el pueblo brasilero pagó (y paga) con la sangre de muchos de sus militantes caídos y masacrados (como la Masacre dos Carajás, por ejemplo), pero que sin duda, aún en el dolor, lo han fortalecido.

Entre 2003 y el 2006 el MST realiza más de 2300 ocupaciones y en su 13o. Encuentro Nacional de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST, 2009), reafirma su defensa de la Reforma Agraria *"como una necesidad popular que valoriza el trabajo, la agroecología, la cooperación agrícola, la agroindustria controlada por los trabajadores, la educación y la cultura, medidas imprescindibles para la conquista de la igualdad y la solidaridad entre los seres humanos"*. Así mismo reconoce que solamente la lucha del pueblo organizado puede cambiar las estructuras económicas, sociales y políticas para una verdadera liberación de los explotados y oprimidos.

La lucha ya no es solamente por la tierra sino contra el capital[2], y para ello se plantea reforzar la alianza con todas las organizaciones de trabajadores y del pueblo que se declaren contra el latifundio, el agronegocio, el capital, la dominación del estado burgués y el imperialismo. La carta del MST de 2009 (MST, 2009) reafirma el desafío de *"construir un proyecto popular que rompa con la dependencia y la subordinación interna y externa del capital, y de construir una sociedad igualitaria y libre, una sociedad socialista*".

En este contexto (y a la luz de los elementos teóricos abordados en el capítulo 2) es comprensible el hecho de que para el MST la educación del pueblo es una herramienta clave. Cuando la Escuela ha sido históricamente un espacio de reproducción de la ideología dominante, una de sus conquistas ha sido "ocupar la escuela" para integrarla a la vida del trabajo en la tierra, transformarla para la vida del movimiento: "cortar el cerco" de la educación acrítica[3]. El Movimiento ha fundado cientos de Escuelas en campamentos y asentamientos de Reforma Agraria, muchas de las cuales conservando su autonomía, mantienen Convenio con el Estado.

También el MST mantiene una sólida formación de cuadros militantes y dirigentes, teniendo como premisa básica el concepto de que el Movimiento es la verdadera Escuela. A la luz de esta breve síntesis, es posible pasar a presentar la información que surge del relevamiento realizado.

---

[2] Dirigente del MST. 2008. Com. personal

[3] Educador Popular del MST. 2008. Com. personal

8.1.3 El qué y el por qué del IEJC

El Instituto de Educación Josué de Castro (IEJC) pertenece a una asociación educacional y de investigación del MST conocida como el Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).

El IEJC surge a instancias del MST, tras la evaluación de que la formación que existía hasta el momento ya no respondía a las necesidades del Movimiento. Se trataba de una experiencia de formación que combinaba movimientos campesinos y urbanos, gestionada entre varias organizaciones y con apoyo de diferentes profesores, pero ese centro no respondía a las demandas del MST: formar educadores y formar técnicos en cooperación[4].

Así, en 1995 se funda el Instituto (IEJC), que es definido como una Escuela de tipo "comunitaria" para los Trabajadores Rurales Sin Tierra. La misma funciona en un predio cedido por los Capuchinos en la ciudad de Veranópolis (Río Grande Del Sur, Brasil); nace ofreciendo dos cursos: Técnico en Administración Cooperativa y Magisterio.



Imagen No.1: Instituto de Educación Josué de Castro
Fuente: archivo del autor (febrero 2008)

[4] Escobar, A. 2008. Com. personal

Actualmente el IEJC es una Escuela de Enseñanza Media que combina Educación Profesional (se forman jóvenes adolescentes). Está avalada por el Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, aunque sin incidencia de este en la propuesta pedagógica. Además últimamente ha incorporado una modalidad de Educación de adultos.

La Escuela pretende cubrir las necesidades del MST de desarrollar la formación de cuadros militantes que conduzcan la lucha del movimiento y la organización social, así como facilitar el acceso de campesinos y campesinas a una escolarización de calidad. Asimismo, resulta clave la generación de educación profesional en diversas áreas como la formación de educadores, de técnicos en salud comunitaria, administradores de Cooperativas y Gestión de Asentamientos, y comunicadores populares.

Los cursos actuales buscan resolver esta necesidad. A la vez debe citarse que a través de convenios con Universidades estatales, el IEJC lleva adelante diversos cursos superiores y licenciaturas de graduación como por ejemplo: Pedagogía de la Tierra, Licenciatura en Educación del campo y un Curso de Especialización en Cooperativismo (ver información resumida en el Cuadro 14, ubicado al final de este apartado).

8.1.4 Población objetivo del IEJC

En el IEJC se forman jóvenes provenientes del campo (jóvenes trabajadores y/o hijos de trabajadores) y vinculados a los movimientos sociales.

Se releva que en un comienzo los educandos eran específicamente acampados (ocupantes de tierra) y asentados (regularizados por en Instituto Nacional de Reforma Agraria): *"personas maduras, forjadas por la vida y por la lucha".* Actualmente asisten los hijos de acampados y asentados (una segunda generación) que muchas veces conocen la historia del MST principalmente por narraciones o por los libros, salvo que sus asentamientos continúen con un fuerte vínculo orgánico al MST Además actualmente asisten al IEJC personas que viviendo en las periferias de las ciudades, y aún sin conocer el MST, se incorporan a la "lucha por la tierra". También asisten personas de otras organizaciones como por ejemplo "Vía Campesina" (ITERRA, 2004).

En IEJC los educandos son considerados como verdaderos "sujetos" históricos, aunque muchas veces se encuentran marcados por las contradicciones de una sociedad dividida en clases, donde como se ha visto en este trabajo, domina la visión del opresor. Por ello para el IEJC, es necesario conocer en profundidad a cada una de las personas que están dentro del

proceso educativo: *"todo educando o educador que llega al Instituto, por ser un sujeto inserto en un proceso histórico y por estar ligado a un proceso de formación precisa ser cuidadosamente diagnosticado a lo largo de los días, semanas y meses".*

En cuanto el ingreso de educandos al IEJC se anota que no es abierto a todo el Estado y actualmente hay prioridad en la selección hacia los estudiantes pertenecientes orgánicamente al MST. Se releva en entrevista que hay ciertos criterios para el ingreso.

8.1.5 Objetivo del IEJC

El IEJC se considera una Escuela al servicio de los Movimientos Sociales Populares del Campo. Como se ha dicho, procura estar en sintonía con la política de Formación de cuadros del MST, formando militantes y luchadores del pueblo y por esta razón sus objetivos se orientan por los principios filosóficos que guían la Educación en el MST (ITERRA, 2004):

> *"1) Educación para la transformación social, 2) Educación para el trabajo y la cooperación, 3) Educación volcada para las varias dimensiones de la persona humana, 4) Educación con y para valores humanistas y socialistas, 5) Educación como un proceso permanente de formación y transformación humana".*

El IEJC se plantea formar seres humanos garantizando una escolarización de calidad y al mismo tiempo, como lo afirmaba el propio Makarenko citado por ITERRA (2004), abordando *"la formación política del ciudadano para la construcción del socialismo"*. El colectivo político y pedagógico del IEJC (ITERRA, 2004) afirma que en su proceso, la Escuela pasó de su antiguo lema *"educando para la cooperación"* a proponerse *"formar un ciudadano participativo para una sociedad igualitaria"*.

Como enseñanza media el Instituto relevado se propone una formación integral: personas que superando el estado de alienación se transformen en verdaderos sujetos sociales que forman parte de un proyecto popular, que contribuyan a la transformación de la sociedad actual; personas concretas que se socializan y humanizan, constructores de una identidad campesina en transformación, sujetos felices (al decir de Makarenko) de la historia (ITERRA, 2004).

8.1.6 Método pedagógico (y sus elementos)

El Método Pedagógico desarrollado en el IEJC ha sido sistematizado por el colectivo político y pedagógico del mismo, quien considera que está en continuo proceso de gestación a través del necesario cuestionamiento y la contribución de los educadores y educandos que de él participan. Es la teoría de “una escuela en movimiento” que se asume en construcción; una teoría producida a la luz y el calor de la vida de la propia Escuela (ITERRA, 2004).

El Método Pedagógico conforma una unidad, un todo conformado por partes que se interrelacionan y que pueden ser separadas para su estudio, más como lo advierten sus propios creadores-ejecutores, el solo estudio de sus partes no garantiza la comprensión del todo: debe considerarse la relación entre cada elemento y se aconseja por sobre todo, experimentarlo en la práctica.

El Método del IEJC se basa en el movimiento de la realidad dentro y fuera del Instituto (la realidad no es estática), y en la articulación dialéctica de ciertas matrices pedagógicas de formación humana (ver Cuadro No.1). Los autores de “cabecera” son de referencia ineludible en el terreno del socialismo y la llamada educación crítica (ITERRA, 2004).

Cuadro No.1. Matrices pedagógicas de formación humana asumidas por el IEJC

Matriz pedagógica	Autores de referencia	Descripción
Educación Popular	Freire	1. Asume compromiso de clase. 2. Forma a los miembros para que sean sujetos de un proyecto popular.
Formación Político-Ideológica	Makarenko Plekhanov Marx	1. Formación política del trabajador. 2. Asume como protagónico el rol del trabajador en la lucha de clases.
Trabajo/Economía	Pistrak Makarenko Marx	1. El trabajo como actividad específica del ser humano para satisfacer necesidades. 2. A través del trabajo producimos sujetos sociales y culturales. 3. Las formas cómo producimos nos producen.
Colectividad	Makarenko	*"Solos no aprendemos a ser gente, no nos humanizamos".*
Capacitación	Santos de Morais	1. Aprender haciendo. 2. *"Construcción de habilidades y competencias para intervenir con pertinencia en la realidad".*
Pedagogía del Movimiento	Caldart	1. Movimiento Social Popular (MSP) es un espacio de Formación. 2. La lucha es la base del proceso educativo. 3. El MSP se encuentra dentro de un proceso histórico mayor.

Fuente: elaboración del autor, en base a ITERRA (2005).

Un abordaje profundo de los elementos del Método Pedagógico del IEJC y su interrelación escapa del alcance de este trabajo. Sin embargo es necesario plantear las bases substanciales del mismo: a) Alternancia, b) Tiempos Educativos, c) Trabajo, d) Autogestión de la colectividad, e) Investigación.

8.1.6.1 Alternancia

La alternancia se fundamenta en dos razones filosóficas y políticas. Por un lado la necesidad e importancia de articular teoría y práctica, y por otro, la realidad de que para muchos educandos sería imposible sostener estudios con residencia permanente cuando desempeñan tareas en su organización de base o para el movimiento[21].

Según la sistematización de ITERRA (2004) con la alternancia se busca mantener el enraizamiento de cada joven en su comunidad de origen y la participación en el movimiento que lo envió a la Escuela, siendo un momento de experimentación, socialización e investigación en campo. El IEJC concibe que cuando el joven "sin tierra" está en su comunidad, allí el pedagogo es el propio movimiento (MST).

Debido a la alternancia los cursos están organizados en etapas y cada una de ellas presenta dos grandes tiempos: el Tiempo en la Escuela y el Tiempo en la Comunidad. La cantidad de etapas así como su duración, varían según el tipo de curso; cada curso tiene varias etapas.

Todos los cursos tienen una Etapa Preparatoria que implica la preparación del curso, conocimiento del curso y de la escuela por los educandos y como fue dicho, el diagnóstico de los educandos por la Escuela. Luego de esta etapa, se desarrollan seis etapas curriculares.

En el caso de los cursos de profesionalización el educando realiza dos matrículas: la enseñanza media (a partir da 1ª etapa) y la matrícula de la profesionalización (a partir de la 3ª etapa). Para aprobar el curso de profesionalización es obligatorio aprobar la enseñanza media; está previsto que quien no haya podido culminar un curso, puede volver a retomar en la etapa que ocasionalmente abandonó, junto a otra generación (ITERRA, 2004).

8.1.6.2 Tiempos Educativos

El Tiempo de Escuela se compone de múltiples Tiempos Educativos que teniendo verdadera intencionalidad pedagógica y sin estar parcializados, convergen a una estrategia educativa; *"cada tiempo repercute en los demás"* [21]. En el Cuadro No.2 se presentan los Tiempos Educativos instrumentados en el IEJC.

Cuadro No.2. Los Tiempos Educativos del IEJC

Tiempos Educativos	Tiempo diario (en minutos y horas) y aclaraciones pertinentes
Tiempo de Formatura	20 minutos diarios (120 minutos por semana). Se trata de un tiempo para el conjunto de la comunidad.
Tiempo de Aula	5 horas diarias (30 horas semanales)
Tiempo de Trabajo	15 horas semanales (900 minutos) distribuido de acuerdo a las necesidad de la Escuela.
Tiempo de Oficina	220 minutos por semana, normalmente dividido en 2 días.
Tiempo de Lectura	180 minutos por semana.
Tiempo de Estudio	430 minutos por semana.
Tiempo de Cultura	100 minutos por semana que puede ser ampliado en acuerdo con los educandos.
Tiempo de Noticias	60 minutos por semana (en una actividad), más se procura que busquen informaciones diariamente.
Tiempo de Reflexión Escrita	20 minutos diarios (120 minutos por semana); es deseable que suceda el domingo, pero por iniciativa personal.
Tiempo de Educación Física	100 minutos por semana, dos veces.
Tiempo de Núcleo de Base	200 minutos por semana en 2 momentos.
Tiempo de Verificación de la Lectura	90 minutos por semana, una vez.

Fuente: elaboración del autor, en base a ITERRA (2004).

Los Tiempos Educativos refuerzan dos principios importantes de la pedagogía del IEJC. Por un lado la Escuela no es sólo un lugar de estudio ni un lugar donde se imparten clases: es un espacio de formación humana y por eso las diversas dimensiones de la vida deben tener lugar en ella siendo trabajadas de forma que se tornen educativas. Por otro lado, cuando se trata de sujetos que llegan a la Escuela con una cultura o subcultura derivada de un ambiente en el que no se suele percibir el tiempo cronológico (en general las tareas del campo están divididas en “mañana” “tarde”, “noche”), hay una necesidad de cambiar la forma de existencia de los educandos en el mundo, es decir, su

forma de vivir y de percibir el mundo. Se trata de formar sujetos en movimiento (ITERRA, 2004).

La subdivisión del día en diversos tiempos controlados cronológicamente contribuye significativamente al proceso de organización de los educandos generando aprendizajes sobre la organización del tiempo personal y colectivo en relación a las tareas necesarias (ITERRA, 2004).

Las tareas de estudio y trabajo (compuestas internamente por los citados Tiempos Educativos) se realizan entre los días lunes a sábado; los domingos se reservan para actividades de sobrevivencia (limpieza), actividades de estudio (individuales y colectivas) y descanso.

8.1.6.3 Trabajo

Aquí es pertinente explicar que la Escuela está atravesada por tres grandes ejes que son: la educación, el trabajo y la producción. Los mismos están presentes en todas las dimensiones y actividades de la Escuela, y su interrelación práctica y teórica es expresión de las citadas matrices pedagógicas de formación humana.

Como se ha indicado en el capítulo 2, algunos pedagogos de referencia formados rigurosamente en el marxismo (entre los que se encuentran Makarenko y Pistrak) comprendieron que "el trabajo educa", en la medida que es un proceso humano mediante el cual los hombres y mujeres transforman el mundo y se transforman a sí: el trabajo humaniza.

Este elemento del Método Pedagógico deja entrever claramente los aportes teórico-prácticos de los pedagogos socialistas nombrados, así como del propio Marx. El IEJC recupera el valor del trabajo siendo éste uno de los ejes que mueve la Escuela (la "mueve" en el sentido educativo y en el sentido económico). Por un lado el trabajo produce (la producción es otro de los ejes de la Escuela) y ello posibilita vincular orgánicamente educación, economía y trabajo. A la vez, el trabajo es generador de subjetividad y así, permite cultivar la raíz e identidad de clase los educandos y educadores de la Escuela: en ella todos son trabajadores.



Imagen No.2: Dos estudiantes del IEJC en uno de los sectores de trabajo
Fuente: archivo del autor (febrero 2008)

Como se ha dicho, uno de los principios que orientan al IEJC es la "educación para el trabajo y la cooperación". Para que el trabajo sea aprovechado como verdadero acto educativo debe superar el mero activismo alienado, el individualismo y la competencia, para cambiarlos por comprensión de la organización del trabajo y cooperación. Para ello el trabajo a realizar en la Escuela debe tener la condición de ser socialmente útil, y eso implica que sea decidido, planificado y organizado por todas las personas que la integran. En la Escuela debe haber trabajo para todos y cada uno tiene un tiempo de trabajo y un puesto de trabajo (ITERRA, 2004).

La interrelación pedagógica entre los ejes trabajo y educación, exige reflexionar sobre la organización del trabajo y acerca de la forma en que se realiza, pues las formas cómo producimos nos producen; exige, al decir de Freire (2006) realizar una verdadera y necesaria praxis. El colectivo pedagógico y político del IEJC en su sistematización sobre el Método Pedagógico (ITERRA, 2004), afirma que *"el trabajo no acompañado de Capacitación, de instrucción, y de educación política y social, no proporciona provecho educativo"*.

Evidentemente para que el trabajo sea realmente "el pedagogo", debe instrumentarse una organización tendiente a superar la discriminación entre trabajo manual e intelectual. El IEJC busca educar en ambos tipos de trabajo dentro de un mismo proceso productivo. También el trabajo enseña responsabilidades y exige calificación de los trabajadores; de allí la importancia de la Capacitación (de educandos y educadores) y el facilitar el desarrollo las habilidades y las "competencias" necesarias para cada puesto de trabajo.

Los trabajos desarrollados en la Escuela se organizan por Sectores de Trabajo y Unidades de Producción, y se distribuyen por generaciones (dentro de éstas, por núcleos de base; ver el punto que sigue); también se organizan trabajos en la comunidad. Como se indicó, y siguiendo la propuesta de Makarenko (capítulo 2), el trabajo conciente forma a la clase, contribuye al mantenimiento edilicio, al autoabastecimiento, y genera ingresos económicos para la propia Escuela.

8.1.6.4 Autogestión de la colectividad

En principio adviértanse en este punto, dos conceptos interrelacionados: autogestión y colectividad.

Ha sido asombroso relevar que la Arquitectura Social del IEJC (concepto referido a la estrategia de inserción, organización y funcionamiento de la Colectividad Escolar) recoge claramente los citados aportes teórico-prácticos de Makarenko y Pistrak.

A la luz de lo estudiado en el capítulo 2, en la concepción Makarenkiana la Escuela no es una colectividad por el solo hecho de agrupar a un conjunto de individuos, sino porque en ella, educandos y educadores son considerados *"un grupo de trabajadores libres, unidos por objetivos (definidos) y acciones comunes (actividades conjuntas) organizados y dotados de órganos de dirección, de disciplina y responsabilidad*" (ITERRA, 2004).

El IEJC (ITERRA, 2004) propone *"la educación de personas (educandos y educadores) a través de su inserción en una colectividad"*. No defiende la centralidad del individuo en los procesos educativos (pues esto contribuye al crecimiento de un individualismo que busca erradicar), ni el mero "colectivismo" como supresor de la subjetividad de los participantes. En el IEJC la convivencia en la colectividad y la participación en la gestión de la Escuela son asumidas como verdaderas dimensiones educativas.

Atendiendo a la Arquitectura Social de la Escuela es posible identificar que está organizada en diferentes colectivos que se interrelacionan horizontalmente (“corte transversal de la colectividad” o “colectividad para adentro”) y que son acompañados pedagógicamente. Los diferentes colectivos están explicados en el Cuadro No. 3; con algunas diferencias mínimas, la organización de la Escuela responde a la aplicación de las ideas de Makarenko.

Cuadro No. 3. Los colectivos que existen en el IEJC

Colectividad	Formada por
Primaria	Los Núcleos de base (NB) son la célula base de la Escuela, la base de la colectividad. Son integrados por un grupo heterogéneo de educandos (acompañados en lo posible por un educador). Recuérdese que cada NB tiene su Tiempo Educativo. Así, son la base de todo proceso de gestión en la Escuela; realizan su formación político-ideológica; implementan determinadas tareas para las colectividades mayores. Los miembros del NB deben conocerse mutuamente y asumir su reeducación; pedagógicamente acompañados deben conformar un "ensayo práctico" de compañerismo, de subordinación entre iguales, etc. Cualquier integrante de un NB puede ser asumir la coordinación de su NB y de la Generación, siempre que sea avalado por su NB y por la generación. Los coordinadores siempre son dos: un hombre y una mujer tanto por NB como por generación). La permanencia de los NB varía de acuerdo a las necesidades del proceso pedagógico.
Intermedia	Se trata de las generaciones o "clases" de un determinado curso (conjunto de educandos que coinciden en el momento de iniciar un curso, y que a la vez se organizan internamente en NB). Debido a la alternancia se trata del colectivo más permanente. A efectos organizativos del IEJC, los educadores son considerados como una "generación" más. Su instancia orgánica de participación en la gestión y coordinación se da en las "Coordinaciones de las generacionales".
General	Encuentro general. La comunidad general es "un todo" conformado por el colectivo de educadores y los colectivos de las generaciones.

Fuente: elaboración del autor, en base a ITERRA, 2004.

La Escuela no está aislada, por tanto se reconoce que además de la Colectividad General hay también una “colectividad para fuera” definida como la Colectividad del Movimiento.

Respecto a la importancia pedagógica de la gestión de la Escuela, puede resumirse que el IEJC se rige por una Cogestión entre educadores y educandos (salvaguardando los roles de cada uno) y por la autogestión de la colectividad[4]. ITERRA (2004), expone que el desafío es *“radicalizar la gestión”* a través de la participación real de los educandos en todas las fases del proceso (educativo y productivo) y en todas las instancias de la gestión (desde el diagnóstico, la elaboración de un plan, su ejecución y su evaluación).

Para educar en una verdadera gestión democrática (uno de los principios pedagógicos del MST) es necesario que se vivencien espacios de participación democrática (“aprender haciendo”), superando el típico discurso teórico acerca de “cómo debería ser”. ITERRA (2004) recoge del MST la idea de que hay que educar para una verdadera democracia social, y eso requiere superar (cambiar) las prácticas del “caciquismo” y del “presidencialismo” (uno resuelve por todos) así como del “asambleísmo” (todos se reúnen todo el tiempo para resolver acerca de todo).



Imagen No.3. Una de las generaciones del IEJC en tiempo de "recreo". Fuente: archivo del autor (febrero 2008)

Además de la fuerte organización y el dinamismo interno, uno de los aspectos que se respira en el IEJC, es la disciplina (se persigue la disciplina conciente, la "disciplina de la lucha"). Disciplina individual y colectiva basada en **acuerdos** entre los participantes (gestión democrática). Normas que han sido compuestas a través de la participación y decisión colectivas en el devenir histórico de la Escuela, en función de necesidades colectivas. Normas que en cualquier momento pueden ser cambiadas con su debida argumentación y siempre en función de las necesidades colectivas (cabe recordar que en la colectividad los proyectos personales están subordinados a la misma).

8.1.6.5 Investigación

En el IEJC los educandos deben realizar un ejercicio de investigación que sea socialmente útil para el Movimiento. Esto se instrumenta a través de la realización de un trabajo monográfico con defensa pública al final de cada curso.

El Tiempo de Comunidad es un privilegiado momento en el cual observar la realidad e investigar rompiendo la alienación "del simple mirar" y de que las cosas suceden dentro de su naturalidad [21].

Para ITERRA (2004) *"investigar debe ser una postura de vida"* porque la Pedagogía del Movimiento desafía permanentemente a intervenir en la realidad para transformarla. Para intervenir con pertinencia y eficacia sobre la realidad es necesario aprender a interpretar la realidad, utilizar una lectura adecuada del mundo, superar la falsa idea de autosuficiencia de que "ya se conoce todo".

Los desafíos que descubre ITERRA (2004) están colocados en que los educandos desarrollen habilidades de lectura, escritura y problematización crítica.

8.1.7 Diversas situaciones de aprendizaje

A partir de los objetivos de cada curso y de las necesidades de la colectividad del IEJC, durante el Tiempo de Escuela suceden otras situaciones de aprendizaje y que como el resto de las actividades, deben ser preparadas en conjunto, socializadas y evaluadas.

Algunas de estas situaciones son: Prácticas de campo, Encuentros (Estágios), Viajes de Estudio, Visitas Educativas, Ejercicios de Investigación, Semana de los Clásicos (estudio profundo de autores de relevancia para el movimiento), Seminario de Crítica y Autocrítica, Evaluación de los procesos pedagógicos de la generación y de la Escuela, Memoria de las Etapas de cada Curso, Oficinas Dirigidas (teatro, Danza, Artesanía, Arte Terapia, Música, oratoria, informática, ajedrez, etc), Actividades Culturales, Trabajo Voluntario, Seminarios (relacionados con la propia vivencia en la Escuela, género, sexualidad, dependencias químicas, salud, etc), Relaciones Públicas con la Comunidad, Análisis de Coyuntura, etc.

8.1.8 Acerca de los educadores

Como se ha dicho, los educadores son parte constitutiva de la Colectividad del IEJC. Participan del trabajo que hay en la Escuela y de todas las actividades que en él se realizan, siendo una de las partes en la cogestión y de la autogestión del IEJC.

En el IEJC hay educadores que pertenecen a ITERRA (son educadores del MST) y otros que sin ser orgánicos del MST son considerados "cercanos" y mantienen compromisos con el MST.

El rol de los educandos en el IEJC es conducir los procesos educativos y varios de ellos integran el colectivo de acompañamiento pedagógico que acompaña a los Núcleos de Base y a la Coordinación de Núcleos de Base[21]. Una tarea o situación concreta puede ser por ejemplo acompañar una lectura en común dentro de un Núcleo de Base. En ese acompañar, el rol del educador es fundamentalmente la observación de ideas y posturas que surgen, e interviene siempre desde un relacionamiento horizontal; además tiene un cuaderno específico en el que registra sus observaciones de campo.

Los educadores asisten a un seminario semanal de evaluación en el que se realiza la lectura colectiva acerca de las cosas que movilizan a los educandos. Uno de los temas que están "sobre la mesa" es acerca de *"cómo construir un espíritu de la militancia"*. Otra de las preocupaciones refiere a la forma en que se reproduce el sistema capitalista neoliberal y las prácticas individualistas, egoístas y de competencia que tienen los hijos de los asentados y demás educandos, *"quienes están más preocupados por su problema individual que por la escuela"*[21].

En el IEJC se considera una práctica de gran utilidad el tomar registro acerca del acontecer de los hechos; todos tienen su cuaderno de campo (educadores y educandos). El registro es insumo de futuras sistematizaciones que buscan mejorar las prácticas, perfeccionar, ajustar o crear las teorías.

8.1.9 Espacios físicos e Infraestructura

A primera vista el IEJC de ITERRA se encuentra ubicado dentro de un gran edificio y cuenta con un amplio espacio para los diversos sectores de producción. Sin embargo en la medida que se han incorporado nuevos cursos y ha aumentado la población (colectivo general del IEJC), el espacio comienza a ser más reducido y limitante para una adecuada formación. Ejemplo de esos cursos nuevos son las licenciaturas y la incorporación de trabajo educativo con adultos sumando además un espacio educativo para los hijos de los educandos.

Frente a estas condiciones y por encontrarse dentro de la ciudad el colectivo de coordinadores entiende que el IEJC corre riesgo de limitar sus posibilidades de formar en el trabajo y la producción (dos de los ejes fundamentales de la escuela). Actualmente la población total durante el Tiempo de Escuela, supera por ejemplo los puestos de trabajo existentes en la misma (recuérdese el lema “debe haber trabajo para todos”).

El IEJC tiene instrumentados una serie de espacios físicos y cada uno de ellos es trabajado con intencionalidad pedagógica. Aquí sí importa la infraestructura, el espacio, los materiales y herramientas; todos estos elementos tienen que ver con el ambiente educativo. El ejemplo más claro es que en una Escuela del trabajo y para trabajadores que considera al trabajo como elemento del Método Pedagógico, debe haber el suficiente espacio y las herramientas necesarias para que todos participen. Los espacios físicos que componen el Ambiente Educativo son los siguientes:

- Espacio de lectura
- Radio interna
- Parque infantil
- Guardería infantil
- Mercado “Productos ITERRA”
- Biblioteca
- Sala de video
- Tablero de ajedrez
- Espacio de organización y convivencia colectiva
- Laboratorio de informática
- Laboratorio de química y física
- Salas de aula
- Unidades de trabajo
- Agroindustria
- Huerta y vivero
- Huerta medicinal
- Farmacia fitoterapéutica
- Sala de arterapia
- Sala de convivencia

8.2 CENTRO DE CAPACITACIÓN DEL INSTITUTO DE BIODIVERSIDAD Y BIOTECNOLOGÍA (BOLIVIA)

8.2.1 Acerca de la visita realizada

La visita al Centro de Capacitación del Instituto de Biodiversidad y Biotecnología (INBIOTEC), se realizó en el marco del viaje a Bolivia que realizó el autor (noviembre de 2008), en representación de la Comisión Nacional de Fomento Rural (CNFR) ante el II Encuentro Internacional de la Alianza Internacional de Organizaciones de Productores Familiares de Soya (soja no transgénica).

En el marco de este trabajo se visitó la sede de PROBIOMA (Santa Cruz de la Sierra), la sede de IMBIOTEC (San Luis), manteniendo entrevistas con diversos integrantes. Se participó parcialmente de una Capacitación acerca de Biotecnología y Uso y Manejo de Agentes de Control Biológico. Además se visitaron las localidades de San Julián (Jornada de campo sobre "Producción de Semilla de Soya Responsable") y Chané (visita de campo por diversas zonas de colonización indígena). Se mantuvo contacto y entrevista con diversos líderes de las asociaciones de campesinos de diversas localidades de Santa Cruz.

El Centro de Capacitación visitado en Bolivia no se dedica a los Procesos Asociativos y el Cooperativismo (uno de los temas centrales de este trabajo); sin embargo se ha incluido en este trabajo por dos razones principales:

1) Básicamente interesa la estructura de su diseño y la coherencia con los objetivos que persigue; además importan sus aspectos organizativos, su funcionamiento general, su oferta educativa, y su relacionamiento interinstitucional y con la comunidad misma.

2) Está abocado a capacitar líderes campesinos e indígenas (entre otros) acerca de las bases conceptuales y la aplicación de la Agroecología.

Entiende el autor que el punto 2 toca un tema de medular importancia si se quiere avanzar en una Agricultura Familiar y Campesina declarada contra la agricultura industrializada y abiertamente capitalista. La lucha contra el capitalismo en la agricultura exige la creación y validación permanente de alternativas reales, sustentables y aplicables, mediante las cuales los agricultores y campesinos transiten caminos de independencia y soberanía respecto al poder que le imponen las empresas trasnacionales de la agricultura.

8.2.2 Contexto productivo del departamento de Santa Cruz, Bolivia

Los recursos naturales de Santa Cruz posibilitan que sea el departamento de mayor dinamismo productivo en Bolivia, siendo clave para el abastecimiento interno de alimentos agrícolas y contribuyendo fundamentalmente a la exportación de materias primas.

Como se ha dicho, el problema de la concentración de tierra es una constante en América Latina y actualmente se produce en combinación con otro fenómeno: su extrangerización. En el caso de la producción de soja por ejemplo, en Santa Cruz se siembran 900.000 hectáreas (el 100% de la soja boliviana) de las cuales el 50% corresponde a superficies mayores a 1000 hectáreas que están en manos de solamente el 1% de los empresarios agrícolas. Se trata de empresarios capitalistas que desarrollan el agronegocio de exportación, afectando gravemente los recursos naturales vitales del departamento. La práctica del agronegocio de exportación pone en riesgo la seguridad alimentaría del país, cosa que se evidencia cuando la FAO indica que Bolivia es un *"País importador de alimentos y Exportador de Energía y Minerales"* debido a su dependencia en ciertos alimentos básicos, como el trigo, otros (PROBIOMA, 2008).

A la vez el 83% de los agricultores realiza el cultivo de soja sobre superficies entre 0 y 50 hectáreas ocupando el 24% del área total dedicada a este cultivo. Los protagonistas son indígenas y campesinos cuya producción, además de garantir el autoconsumo familiar (en general siembran una asombrosa variedad de cultivos en pequeña escala) contribuye significativamente a la seguridad alimentaria del país. A la vez la mayoría estos agricultores se encuentran representados en asociaciones (organizaciones de segundo grado) a través de su participación activa en sindicatos agrícolas. Muchos de ellos comienzan masivamente a romper la dependencia impuesta con las empresas trasnacionales de los agroquímicos y las semillas transgénicas (PROBIOMA, 2008).

El lento proceso de concientización campesina en contra de la agricultura capitalista (que tal vez adquiere su máxima expresión frente a la realidad que impone el agronegocio de la soja transgénica) ha llevado a revalorar y rescatar conocimientos milenarios en el campo de la agricultura, volcando a miles de campesinos a comenzar a integrar un manejo agroecológico en sus cultivos. Ha podido relevarse que esta realidad es posible también, debido al trabajo constante junto con esta población, que desde al menos 18 años viene desarrollando PROBIOMA, una institución privada de desarrollo social no gubernamental, con alcance nacional dentro de Bolivia.

PROBIOMA (Productividad, Biodiversidad y Medio Ambiente) integra un equipo multidisciplinario de técnicos que trabaja firmemente en Agroecología, el Manejo de la Biodiversidad, la Biotecnología, y la incidencia política e información ciudadana. Los aportes que al momento ha generado, son de gran valor para los pequeños agricultores familiares campesinos e indígenas de Bolivia, así como para la defensa de la soberanía respecto a los recursos de ese país. Actualmente PROBIOMA trabaja con este tipo de agricultores sobre una superficie de 125.000 hectáreas de control biológico y manejo agroecológico en diversos cultivos, sostenida sobre múltiples investigaciones e innovaciones tecnológicas validadas a nivel de campo por las asociaciones de productores en diversas localidades.

El Instituto de Biodiversidad y Biotecnología (INBIOTEC) ha sido fundado por la dirección de PROBIOMA como forma de amparar la propiedad intelectual de sus investigaciones y patentar las innovaciones tecnológicas que genera. A su vez IMBIOTEC está reconocido legalmente por el Estado de Bolivia como institución educativa facultada para llevar adelante la formación y capacitación en los temas planteados.



Imagen No. 4: Entrada a IMBIOTEC (San Luis, Bolivia)
Fuente: archivo del autor (octubre 2008)

8.2.3 Acerca del Centro de Capacitación de INBIOTEC

8.2.3.1 Datos generales

El Centro de Capacitación de INBIOTEC se ubica en San Luis (Santa Cruz de la Sierra, Bolivia) y comienza a funcionar en junio del 2004. Sus acciones se desarrollan siguiendo el lineamiento estratégico general de PROBIOMA.

En este sentido, es imposible separar el laboratorio de IMBIOTEC y la producción de productos biológicos a escala comercial del Centro de Capacitación. Las tres áreas nombradas, aún con sus objetivos específicos han sido inteligentemente integradas a la capacitación. Sobre las 10 hectáreas que ocupa, el instituto posee una continua vida interna donde se integran y articulan el trabajo específico de cada trabajador con los diversos cursos de Capacitación. Dicho en otras palabras, la capacitación se sostiene sobre la práctica concreta que allí se realiza.



Imagen No. 5: Centro de Capacitación de IMBIOTEC (San Luis, Bolivia)
Fuente: archivo del autor (octubre 2008)

En líneas generales, las acciones de Capacitación abordan fundamentalmente el campo del Control Biológico, las Bases para el Manejo Agroecológico de cultivos, la Biotecnología y la Gestión Local de Áreas Protegidas (en el marco de la educación para la protección y defensa de la Biodiversidad).

Normalmente en este Centro de Capacitación se capacitan líderes indígenas, campesinos, agricultores y técnicos agrícolas en el manejo sostenible de la biodiversidad. De acuerdo a los registros del Centro, hasta la fecha se han capacitado a más de 2.000 personas de Bolivia y de otros países latinoamericanos. Además los técnicos de INBIOTEC realizan cursos de capacitación en comunidades locales, en una propuesta que involucra importantes jornadas de campo.

A la vez en este Centro de Capacitación se capacitan técnicos vinculados a organizaciones de agricultores familiares latinoamericanas que proyectan la instalación de laboratorios de investigación y producción de productos para la aplicación de control biológico. A modo de ejemplo, la estadía del autor en dicho centro, coincidió con la capacitación de un grupo interdisciplinario de técnicos de Paraguay, pertenecientes al Centro de Estudios Rurales y Cultura Popular (SER) organización no gubernamental que trabaja con campesinos de su país.

Como se dijo al principio, la Capacitación se apoya en la práctica cotidiana del Centro y por esa misma razón los cursos son efectuados por algunos de los técnicos (de campo y laboratorio) y otros trabajadores de IMBIOTEC que no siendo técnicos, poseen de conocimiento práctico necesario a la hora de implementar cualquier técnica de las abordadas.

El Centro de Capacitación es dirigido por la sociedad que le dio origen (PROBIOMA) y su gestión cotidiana es sostenida por un equipo integrado por trabajadores del Instituto. No obstante la responsabilidad máxima de la gestión descansa sobre un integrante (responsable de la misma ante PROBIOMA). Durante la estadía se pudo observar que las actividades de capacitación están muy bien coordinadas con las actividades de las demás áreas del instituto (trabajos de laboratorio, trabajo de campo) y con la propia vida interna del lugar (rutina de descansos, espacios de alimentación).

La actividad del Centro de Capacitación se organiza dividiendo el año en dos períodos (semestres). En el primer período se dedica a desarrollar los diversos cursos que ofrece (catálogo). Durante la segunda parte del año se dedica a capacitar “a demanda”. Es decir que implementa cursos e instancias diferentes de Capacitación y Formación en función de la demanda particular de

diversos actores (grupos de técnicos, grupos de agricultores, campesinos, indígenas, etc).

En general se trata de cursos que implican internarse en el Centro durante una semana al menos, y considerando el debido descanso, se consideran de tiempo completo. En el Cuadro No.15 ubicado al fin de este apartado se sintetiza información general del Centro.

8.2.3.2 Apuntes sobre la metodología

Se observa que para PROBIOMA la Capacitación es una de las patas clave del proyecto agroecológico y social que impulsa entre los agricultores familiares más pequeños. El lento pero constante avance de un modelo de producción "responsable" (como le llaman) o agroecológico no se sostiene solamente en la innovación tecnológica lograda y validada a nivel de campo por PROBIOMA, sino que se apoya en la formación y capacitación integral de los campesinos y campesinas que comienzan a relacionarse de una nueva forma con la naturaleza y con los cultivos.

Las capacitaciones posibilitan un claro espacio donde dialogar con los campesinos y campesinas nutriendo a la vez nuevas investigaciones. En este sentido PROBIOMA posibilita el marco de una pequeña "universidad" que investiga, educa (enseña, forma y capacita) y realiza extensión (en rigor, además realiza difusión). Se reconoce que en la Capacitación hay un flujo de informaciones "de ida y vuelta" que hacen crecer a las dos partes involucradas en el proceso educativo.

Durante la breve estadía por IMBIOTEC no se logró profundizar en aspectos metodológicos y pedagógicos. A esto se suma el hecho de que al momento IMBIOTEC no realiza sistematizaciones de las capacitaciones desde el ángulo educativo o pedagógico propiamente dicho. En parte esto sucede por la atomización de tareas que deben cumplir capacitadores, quienes cumplen múltiples actividades y roles dentro de la organización (jornadas de campo, asesoramiento a agricultores, capacitaciones, investigaciones y otras actividades de PROBIOMA). En este último sentido este centro es bien opuesto al planteamiento del IEJC de ITERRA por ejemplo; vale aclarar que lo que sí PROBIOMA e IMBIOTEC registran, sistematizan, publican y difunden, son sus avances en control biológico y otras áreas de investigación, que a la vez, nutren las capacitaciones.

Las capacitaciones combinan en forma equilibrada actividades de salón, de laboratorio y de campo. Hay que considerar que la inmensa mayoría de los campesinos e indígenas jamás ha tenido acceso a ciertas herramientas de observación como la lupa o el microscopio, y que cuando la formación se centra en una nuevo relacionamiento con organismos vivos presentes en la naturaleza, su uso resulta ser clave. En otro plano, algunos de los cursos incorporan salidas fuera del Centro de Formación; se trata de jornadas íntegras de campo y de diálogo con otros agricultores que aplican un manejo agroecológico, producen semillas locales o han instalado ensayos junto a PROMBIOMA.

En caso de capacitaciones sobre prácticas de laboratorio, los capacitandos, funcionando como grupo de trabajo, se auto-organizan y alternan durante las 24 horas del día para llevar adelante los procesos y controles necesarios en cada área del mismo. En este caso el fundamento es que no alcanza con saber el "de libro" sino que se está capacitando para replicar procesos en otros laboratorios: también se aprende trabajando.

Se observa que los tiempos de aula son cortos (1 hora) alternados con cortes (recreos) de 5 a 10 minutos en el grupo se "refrigera" (limonadas frescas, tajadas de sandía, agua). Dentro de las pautas que impone el programa se observa cierto margen de auto-regulación del grupo capacitando y el docente de referencia.

8.2.3.3 Infraestructura, disposición del espacio

La primera observación y sensación vivida es que el Centro de Formación de IMBIOTEC ofrece un ambiente interno y externo excelentes. Tanto sus construcciones (condiciones de alojamiento), el paisajismo interno y su mantenimiento, así como el propio paisaje ofrecido por una excelente ubicación geográfica, son elementos físicos que posibilitan contexto armónico.

En esta misma línea de observación se destaca la comodidad integral que ofrece tanto a nivel de salones (aulas), comedor, dormitorios, baños, amplio espacio que posibilita la recreación. Los espacios cerrados parecen estar diseñados para que sean utilizados por grupos pequeños (15 personas máximo) aunque la capacidad locativa es muy superior. El ambiente físico posibilita una gran concentración de los participantes. Las cortas distancias dentro de los diversos espacios del Centro en un paisaje tan amplio, evitan la dispersión.

En este sentido los aspectos descriptos deben hacer la idea de que el lugar tiene condiciones para generar un verdadero "retiro" de las actividades cotidianas y rutinarias de quien se esté capacitando. Posibilita un "corte"

temporal y espacial; un aislamiento grupal para estudiar, intercambiar e incorporar información, reflexionar y capacitarse.

8.2.3.4 Apuntes sobre la integralidad de la propuesta

La Misión que se ha planteado PROBIOMA y la definición de sus políticas de defensa de la biodiversidad y de las poblaciones locales por encima de los intereses del capital extranjero (el agronegocio, la agricultura industrial) la posicionan como una organización comprometida con la Soberanía de Bolivia.

Las múltiples actividades de Investigación socioambiental y en el campo del Control Biológico y los recursos genéticos, el trabajo de Formación y Capacitación permanente, las jornadas de campo, el trabajo de extensión y difusión de sus investigaciones e innovaciones, así como el apoyo e impulso a las organizaciones de pequeños agricultores, hacen pensar acerca de si no debería ser rol del Estado de ese país desarrollar este tipo de actividades, en beneficio de la propia población campesina y la Seguridad Alimentaria.



Imagen No. 6: Jornada de campo (San Julián, Bolivia)
Fuente: archivo del autor (octubre 2008)

Como se ha dicho, PROBIOMA entiende que es clave la organización política e ideológica de los pequeños agricultores como forma de sostener la lucha declarada en contra de la agricultura industrial, basada en la dependencia de las grandes trasnacionales de los agroquímicos. Se requiere alcanzar niveles mayores de concientización acerca de los problemas que genera el capitalismo salvaje en la agricultura. A nivel práctico, la aplicación progresiva de técnicas agroecológicas exige una conducta permanente referida a la sustitución de químicos y una visión integral de la actividad agrícola; esto es posible en la medida que los agricultores van reconociendo en estas prácticas una nueva cultura (o una recuperación de su antigua cultura). Esta conducta y referencia cultural es generada y sostenida por resultados concretos a nivel productivo y económico, pero a la vez por la trans-formación de los propios agricultores campesinos e indígenas.



Imagen No. 7: Jornada de campo (San Julián, Bolivia)
Fuente: archivo del autor (octubre 2008)

Actualmente, en el marco de los avances de la Alianza Internacional de Organizaciones de Agricultores Familiares de la Soya (no transgénica) PROBIOMA elabora junto a las asociaciones de agricultores familiares de Santa Cruz, un plan estratégico para la formación de líderes campesinos. En el mismo participarán líderes de 12 asociaciones de campesinos de diferentes municipios de Santa Cruz.

8.3 CENTRO DE FORMACIÓN DE BELLA UNIÓN (URUGUAY)

8.3.1 Breve crónica de una conquista

Bella Unión es una localidad del departamento de Artigas ubicada al norte de la República Oriental del Uruguay (frente a Brasil y Argentina), donde el cultivo generalizado de caña de azúcar y la instalación de un gran ingenio azucarero (entre otras causas) han generado condiciones de enclave para una reconocida y mítica lucha sindical.

Si en diversos momentos históricos Bella Unión se caracterizó por su gran dinamismo (fundamentalmente debido a la inyección de capitales externos en parte de su estructura productiva), también lo hizo por ser una zona donde el crecimiento económico generó una gran pobreza y marginación social. Una zona donde miles de trabajadores eran (son) explotados durante la zafra del cultivo de caña de azúcar, y al término de esta, debían (deben) migrar a otras zonas del país para conseguir trabajo. El enriquecimiento continuo de unos pocos productores ("los gringos") se ha dado, como es sabido, en base a la explotación del trabajo asalariado. Prieto (citado por Díaz, 2007) recopila el relato de un asalariado rural integrante de la Unión de Trabajadores Azucareros de Artigas (UTAA) en la década del ´60: *"(…) los gringos mal acostumbrados y prevalecidos, abusando de nuestra ignorancia, no pagaban los salarios mínimos, ni licencias, ni aguinaldos ni indemnización por despido…"*. Afirma la señora Eva de Bandera (citada por Díaz, 2007) que a partir de la fundación del sindicato de UTAA en 1961 *"se fue a Montevideo luchando por la Ley de ocho horas. En ese entonces no se conocía aguinaldo, ni licencia ni despido, se pagaba con bonos, plata se veía de vez en cuando. El trabajador no tenía derechos."*

En los albores de la década del ´60, el país centralizado decía no tener "ni idea" acerca de la explotación que sufrían los cortadores y cortadoras de caña en Bella Unión. La llegada de Raúl Sendic a esta zona es una de las claves fundamentales para la fundación de UTAA y el resurgir de la lucha por la tierra. Hay que reconocer que el trabajo fundamental de este líder campesino,

fue esencialmente un trabajo de formación permanente y de organización social; formación de clase, sin pizarrones y en la propia lucha. Prieto, citado por Díaz (2007) recoge las palabras de un militante de UTAA: *"Entonces llegó un hombre a Bella Unión. Era un estudiante de abogado, que no quiso ser doctor, que dejó la carrera y se vino al campo. Le faltaba un solo exámen para recibirse de abogado (…) un hombre manso y tranquilo, de ojos claros, limpios, que hablaba fácil y despacio, para que todos lo entendieran. Este hombre se llamaba Raúl Sendic. El nos abrió los ojos; nos explicó nuestros derechos; gracias a él nos agremiamos, y presentamos a los gringos nuestros reclamos. Fuimos tratados con desprecio, como en el tiempo de los esclavos. No hubo arreglo, y nosotros los cañeros, los peludos -como nos llamamos- fuimos con Sendic a la cabeza, a acampar a los montes del arroyo Itacumbú, cerca de las azucareras."*

Como es sabido la dictadura militar cortó todo tipo de organización sindical y UTAA (ligado además al Movimiento de Liberación Tupamaros) fue disuelto y sus militantes perseguidos, encarcelados y torturados. En la vuelta al régimen democrático UTAA refunda y comienza nuevamente su acción gremial, defendiendo los derechos de los cortadores de caña y retomando la lucha por la tierra como reciente legado del pensamiento y la acción de Sendic (Díaz, 2007).

Debe tenerse presente que Bella Unión no escapa de los análisis realizados en este trabajo acerca de la concentración de la tierra en Uruguay. El estudio de Díaz (2007) correspondiente a la seccional policial 7ª del departamento de Artigas, indica (según cifras del Censo General Agropecuario 2000) que el 79% de la superficie de dicha seccional, sobre la que se extienden los sistemas de riego, la proximidad al ingenio sucro-alcoholero y las zonas donde se encuentran las colonias del Instituto Nacional de Colonización, se encuentran concentradas en fracciones mayores a 500 hectáreas, a manos de tan solo el 16% de titulares existentes. En el otro extremo, el 63,4% de los establecimientos de superficies entre 0 a 99 hectáreas ocupan tan sólo el 4,4% de la superficie.

En los años ´90 el Gobierno central prioriza decididamente la necesidad de desmantelar la producción azucarera a base de materia prima nacional e impulsa una etapa de reconversión productiva. Acerca de los impactos que se generaron en la región, corresponde recordar las palabras de Hagáis, citado por Moraes (2007). interpelando al Alberto Bensión, en ese momento Ministro de Economía: *"… en 1993 se plantaron 9.000 hectáreas, y en 2001, 3.000 hectáreas; la producción de azúcar de caña, que era de 55.000 toneladas, en 2001 fue de 14.000 toneladas; el número de productores cañeros, que era de 450, pasó a 110, es decir que se redujo un 76%; los trabajadores permanentes de fábrica pasaron de 320 a 130, reduciéndose en un 60%; los trabajadores*

rurales, tanto de la industria como de los cañaverales, también se redujeron: de 567.000 jornales se pasó a 142.000 jornales, lo que significa una disminución del 75%. En la horticultura para congelados, los guarismos no son muy diferentes: la superficie plantada se redujo un 89%, los productores se redujeron un 75%, los trabajadores en el campo se redujeron un 85% y los obreros de Green Frozen pasaron a ser sólo 50."

8.3.1.1 Antecedentes cercanos

Explica Moraes (2007) que diversas organizaciones de la sociedad civil (entre las que se encuentran fundamentalmente los sindicatos obreros y de asalariados rurales como UTAA), históricamente han elaborado y presentado a nivel departamental diversos proyectos sociales y productivos para mejorar su condición la condición de vida de los sectores más pobres. Proyectos incluso firmados o recomendados por la propia Junta Local y promovidos ante el Instituto de Colonización en diversos períodos, más nunca implementados.

Durante el primer año de gestión del gobierno progresista (2006), ante la evidente continuidad del modelo económico neoliberal y la falta de respuestas inmediatas por parte del Gobierno y del propio INC respecto a las urgencias que se vivían (viven) en Bella Unión, trabajadores organizados en la Asociación de Pequeños Agricultores y Asalariados Rurales de Bella Unión (APAARBU), el Sindicato de Obreros de CALNU (SOCA) y la Unión de Trabajadores Azucareros de Artigas (UTAA), deciden ocupar las fracciones 43 y 46 de la Colonia España del INC (Ver imagen No.8), abandonadas por su titular desde hacía 10 años (posteriormente se ocupan otras fracciones del INC).

En las tierras ocupadas, según lo explica Moraes (2007), *"Los trabajadores se proponen llevar adelante un emprendimiento productivo solidario que conjugue y concrete las demandas y propuestas para el desarrollo de Bella Unión. El modelo propuesto busca generar "una experiencia de trabajo colectivo y solidario entre trabajadores" intentando superar la larga historia de dependencia de los peludos frente a los empresarios cañeros. Comienzan de esta forma a ser productores de riquezas para sí; ser trabajadores para si mismos es el compromiso y el desafío que asumen ante toda la sociedad y lo explicitan claramente en el plan productivo presentado ante el Directorio del INC".*



Imagen No. 8: La chacra "ocupada" puesta a producir (Bella Unión)
Fuente: archivo del autor (setiembre 2008)

La resistencia en la ocupación y los mecanismos de negociación arrojan buenos resultados para las organizaciones involucradas cuando la jueza actuante dispone la entrega de las fracciones ocupadas al INC, a fin de poder implementar la ley No. 11.029.

De acuerdo al Documento "Bella Unión II" de Julio de 2007 (citado por Bertolini y Moraes, 2008), las fracciones son entregadas en arrendamiento a ALUR S.A., a fin de que se conforme *"…la base física de un programa general de formación para los trabajadores, pequeños productores y sus familias en el marco de un proyecto productivo"*. Además se prevé que una Cooperativa de Trabajadores lleve adelante la gestión productiva de ambas fracciones aspecto que al momento se ha implementado a través de la Cooperativa Social "15 de enero" (su nombre recuerda el día de la ocupación). Lo relatado es parte de un acuerdo más extenso elaborado entre los meses de Mayo y Junio de 2007, entre las organizaciones locales (APAARBU, SOCA y UTAA) y las Instituciones del Estado (Universidad de la República (UdelaR), Instituto Nacional de Colonización (INC), MGAP a través del Programa Uruguay Rural (PUR) y la Empresa ALUR S.A.

En ese momento el Centro de Formación de Bella Unión pasaba a ser una conquista con asidero normativo y las organizaciones de trabajadores de Bella Unión fundamentalmente, comienzan a acariciar la posibilidad anhelada de concretar un Centro de Formación para ellos-de ellos.

8.3.2 Aspectos del Centro de Formación

Se puede decir que el trabajo formal tendiente a la elaboración de la propuesta de Formación, comienza con la conformación de una comisión de trabajo integrado por representantes de las organizaciones locales involucradas: UTAA, SOCA, SUCAL, APAARBU, Gremial Granjera y la Cooperativa 15 de Enero. Aunque en un principio la Universidad de la República no integra esta comisión, debe anotarse que es un actor de fundamental importancia para concretar las posibilidades de avanzar en la propuesta, así como para efectivizar diversos apoyos (Bertolini y Moraes, 2008).

La Propuesta de Formación fue aprobada en Febrero de 2008 en el marco de la comisión mencionada siendo producto de un proceso de discusión de las organizaciones nombradas en el que además participan un grupo de jóvenes, trabajadores que arrendan campos a ALUR S.A. ("Campo de Placeres") e integrantes de una comisión de vecinos del poblado "Portones de Fierro". En este proceso se consulta a la SCEAM y a la regional del INC; según Bertolini y Moraes (2008) los integrantes del SCEAM y del INC buscaron acompañar el proceso de elaboración de manera coordinada.

Se considera que las actividades del Centro de Formación en Bella Unión, han comenzado con el lanzamiento de un Curso de Cooperativismo y Asociativismo cuyo programa fue elaborado por integrantes de la SCEAM. Aún así, se trata de proyecto en pleno diseño y negociación entre las múltiples partes que de alguna forma lo integran; estos elementos son afirmados con base en el contacto del autor con actores de Bella Unión y en las entrevistas realizadas a informantes calificados vinculados al mismo.

Algunos de los avances en la construcción de este Centro de Formación se materializan a través de algunos documentos escritos que reflejan diversos aportes a la discusión sobre el mismo, y resoluciones tomadas en el marco de su ámbito de resolución.

Solamente se citarán aquí, los objetivos del Centro de Formación, pues el autor entiende que la mayor riqueza de este tipo de experiencias de formación radica en la práctica real y concreta de las mismas; al decir de Castro (2007), las ideas acerca de la educación y la pedagogía sin duda pueden ser

revolucionarias, más poder implementarlas en la práctica es el desafío de todo educador**.**

En el Cuadro No.4 se presenta información específica acerca del Centro de Formación de Trabajadores en Bella Unión, reunida en el documento *"Criterios hacia la instrumentación de un "Centro de Formación" para trabajadores en Bella Unión"* elaborado por Bertolini y Moraes (2008), facilitado por uno de los autores.

Cuadro No.4. Objetivos generales y específicos planteados para el Centro de Formación de Trabajadores en Bella Unión

Objetivos Generales	• Generar y consolidar un programa de formación integral para trabajadores y población en general (jóvenes, desempleados, etc) que integre y analice en forma profunda aspectos relacionados a los procesos sociales, económicos, productivos, ambientales, etc, relacionados al desarrollo local, regional y global. • Conformar un espacio de construcción colectiva y participativa entre la Universidad y la comunidad, desde la gestión hasta la generación de conocimientos y aprendizajes socialmente útiles para los trabajadores y los universitarios capaces de analizar, intervenir y comprometerse con la transformación de la realidad hacia relaciones sociales de justicia, solidaridad y libertad.
Objetivos Específicos	• Profundizar en el conocimiento de la estructura económica y comprender el papel que ocupan las formas de tenencia, distribución y uso de la tierra, así como el rol de la ciencia y la tecnología en las nuevas formas y estrategias de desarrollo y crecimiento. • Contribuir a fortalecer las organizaciones sociales participantes, a partir de la formación de sus integrantes, apuntalando las capacidades de movilización y el desarrollo de acciones y gestión

	colectiva, en las que se priorice emprendimientos productivos brindando a la tierra un valor estratégico como bien social. • Establecer estrategias de educación política ciudadana de reconocimiento y apropiación de derechos y responsabilidades, que contribuyan a la expresión de acciones colectivas. • Establecer estrategias de trabajo que permitan el acceso a la enseñanza terciaria a vastos sectores de la población joven de la región. De manera de habilitar la preparación para la conclusión de los estudios secundarios, generación y consolidación de propuestas de nivel terciario en concordancia con la perspectiva pedagógica del Centro Formación y en el marco de las acciones de la Universidad y la UTU en esta materia. • Desarrollar acciones de formación para el fortalecimiento de proyectos productivos asociativos solidarios, abordando diversos aspectos como gestión colectiva, toma de decisiones participativa, organización del trabajo y aspectos técnico-productivas para la adquisición de herramientas técnicas para el desarrollo del trabajo. • Generar y consolidar espacios de formación para universitarios en aspectos teórico metodológicos y en estrategias de trabajo participativas, a través del desarrollo de prácticas concretas vinculadas a problemas de importancia social para los sectores populares.

Fuente: Bertolini y Moraes (2008)

8.3.2.1 El Centro de Formación y la Cooperativa

Se ha explicado que el acuerdo entre el INC y ALUR S.A. prevé que la gestión productiva de las fracciones 43 y 46 esté a cargo de una Cooperativa. Por tal razón es que en medio de las negociaciones se conforma la Cooperativa Social "15 de Enero", que por la naturaleza de este tipo de figura jurídica, en su momento solamente pudo incorporar a algunos de los ocupantes.

Como se relevó a nivel de entrevistas (apartado 4.2), es claro que Centros de Formación como el planteado en Bella Unión y en la Unidad Cooperaria No.1, tienen el desafío de desarrollar una educación para la verdadera transformación de la realidad social. Para ello es necesaria una educación popular con asidero en la realidad concreta y tangible de la sociedad y de los procesos de relacionamiento, de trabajo y de producción reales.

Por ello es visión del autor que en Bella Unión está la posibilidad de implementar las prácticas educativas y el propio método pedagógico del Centro de Formación, en estrecha relación a la unidad productiva y social de la Cooperativa "15 de enero", aspecto al parecer aún no logrado. Es decir que hay una gran oportunidad para combinar en un mismo espacio de vida y producción, la práctica y la teoría, la investigación y la enseñanza, el intercambio de saberes en base a la realidad concreta. De esta forma se aprovecha la unidad de producción y el trabajo asociativo como componentes didácticos del Centro del Formación para la generación de espacios de formación sistemática (ver Imagen No.10).

Acerca de la relación entre la Cooperativa que gestiona el área productiva de las fracciones mencionadas y el Centro de Formación propuesto, Bertolini y Moraes (2008) dan cuenta de que la misma integra la Comisión conformada para discutir acerca de la Propuesta de Formación a desarrollar (junto a APAARBU, Gremial Granjera, SUCAL, SOCA y UTAA). Se releva que la Cooperativa tendría un lugar en la Dirección del Centro de Formación junto a otros representantes de las organizaciones que lo integran.



Imagen No.9: Asentamiento de la Cooperativa "15 de enero" (B.U.)
Fuente: Archivo del autor (setiembre 2008)

Evidentemente se trata de un Centro de Formación en pleno diseño, con el gran desafío de que, aunque conducido y apoyado fuertemente en la actualidad por el equipo multidisciplinario de la SCEAM (fundamentalmente), sean las propias organizaciones quienes se apropien profundamente de una idea que ellas mismas han gestado[5], a través de sus aspiraciones, de su luchas, y de diversos proyectos que abordando el tema de la formación fueron escritos al menos desde la década del ´90 al presente.

El hecho de que en el marco de la Comisión del Centro se haya aprobado que un representante de la Universidad designado por el Pro Rectorado de Extensión participe provisoriamente de la Dirección del Centro de Formación es muestra del apoyo de la Universidad al proyecto. Su carácter provisorio explicita a la vez su ánimo de dejar totalmente en manos de las organizaciones de trabajadores la Dirección del Centro de Formación, una vez esté funcionando

[5] Moraes, A. 2009. Com. personal

8.4 LA UNIDAD COOPERARIA NO.1 COMO ACTUAL CENTRO DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN (URUGUAY)

8.4.1 Breve introducción

Como se detalló en el capítulo 3, la Unidad Cooperaria No.1 (UC No.1) se asienta sobre tierras del Estado uruguayo, en la Colonia “Instrucciones del Año XIII” ubicada en el paraje de Cololó, Departamento de Soriano (Uruguay).

Es una Cooperativa de trabajo y producción creada con la idea de practicar y desarrollar en Uruguay una forma colonización agraria radicalmente opuesta a la idea corriente de “parcela individual”, impuesta desde antaño en América desde una visión conquistadora, colonizadora, capitalista y neoliberal, reproducida también por el propio Instituto Nacional de Colonización (INC).



Imagen No.10: Vista panorámica del asentamiento de la UC No1.
Fuente: archivo del autor (noviembre 2008)

Habiendo sido legalmente constituida en 1953, accede a la tierra recién en 1959, transformándose en la primera Cooperativa colona sobre tierras del Estado uruguayo. A partir de ese momento comienza a desarrollar el complejo proyecto que se proponía (capítulo 3), y habiendo sobrevivido diversas etapas, a 50 años (al menos) que distan de su fundación productiva, continúa (lamentablemente) siendo la única Cooperativa de Uruguay gestionada por trabajadores rurales asentados con sus familias sobre las mismas tierras en las que produce.



Imagen No.11: Casas de las familias asentadas en la UC No1.
Fuente: archivo del autor (junio 2008)

Actualmente, la UC No.1 se plantea desarrollar un Centro de Formación y Capacitación para todos aquellos(as) trabajadores(as), estudiantes, pequeños(as) agricultores(as) familiares, aspirantes a tierra y otros ciudadanos(as) interesados en desarrollar experiencias asociativas y cooperativas de colonización agraria, en el marco de una Agricultura Familiar y Campesina. Esta idea se apoya en una multiplicidad de elementos internos y externos a la UC No.1 (tratados en el capítulo 3) pero fundamentalmente en sus antecedentes más cercanos en el tiempo, referidos a diversas actividades de Formación y Capacitación que ha venido impulsando y desarrollando en sus instalaciones.

La construcción de un Centro de Formación como el planteado es signo de que actualmente la UC No.1 transita etapas superiores de desarrollo; en coherencia con los Principios Cooperativos mantiene abierta la tranquera a los más pobres y excluidos de una sociedad injusta, para intercambiar experiencias, saberes, conocimientos, tejer redes, y alentar con el ejemplo vivo la idea de que se puede vivir en el campo desarrollando formas de trabajo y producción socializantes, humanas e inteligentes.

8.4.2 Instancias de intercambio, formación y capacitación informales

Como fue expresado en el capítulo 3, desde el año 1993 es práctica común que la UC No.1 reciba asiduamente a diversos grupos de estudiantes, agricultores familiares, campesinos, trabajadores rurales y otros actores sociales y políticos del país y de otras regiones del mundo.

Esta política de apertura es parte de una estrategia de permanente difusión de la experiencia de colonización cooperativa, en el marco de un país y un continente latinoamericano en que grandes masas de humanos viven en la pobreza y la indigencia porque sus estructuras sociales y productivas (afirmadas en la propiedad individual) están en pocas manos y son excluyentes (ver capítulo 3).

El doble hecho de que la UC No.1 se defina dentro del Cooperativismo Alternativo y a la vez esté asentada sobre tierras del Estado, explican que su política de apertura sea selectiva a favor de las organizaciones y sectores sociales más vulnerables de la sociedad; en este caso el principio que rige sus acciones es el de solidaridad y compromiso con la comunidad.

Se relevan diferentes modalidades que rigen los intercambios en áreas de la Formación y la Capacitación: a) pasantías de estudio y trabajo; b) trabajos curriculares y tesis de grado; c) visitas de grupos de productores(as) y otros actores sociales; d) diversos encuentros. Las mismas serán desarrolladas en los puntos siguientes.

8.4.2.1 Pasantías de estudio y trabajo

Las pasantías resultan ser instancias de vivencia práctica en la comunidad. El eje de las mismas suele ser el trabajo y la convivencia con la comunidad (más allá de que muchas veces el estudiante esté pendiente de su trabajo “intelectual”). Los supuestos que mueven las pasantías son que “se

aprende a hacer haciendo" y que "la realidad no se ve igual desde un salón de clase, que desde un rancho, junto a la gente".

Desde el año 1997 a la fecha y con frecuencia anual, la Asociación de Estudiantes de Agronomía (AEA) de la Universidad de la República (UDELAR), en el marco de su Comisión de Extensión ha organizado Pasantías para conocer la forma en que trabaja la UC No.1. Las mismas tienen una duración de 3 a 5 días, tiempo en el cual la comunidad de la UC No.1 recibe a grupos de entre 20 y 30 estudiantes, permitiendo que se conozca su experiencia colonizadora, y abriéndose a un intercambio de saberes. Una de las estrategias estudiantiles ha sido integrarse a los trabajos que diariamente se realizan en la Cooperativa, de forma de entablar desde esa misma cotidianeidad una relación de diálogo en un plano de igualdad.

Estas pasantías no son curriculares ni declaradas de interés por la Universidad, pero sí son de gran valor para los estudiantes de la AEA que han podido vivenciarlas. Hay que reconocer que la mayoría de los estudiantes, encorsetados por el estudio de los modelos de producción dominantes y la difusión de los mismos a través de diversos medios de comunicación e información, no conocen ni imaginan que existen formas alternativas para desarrollar la producción agropecuaria, diferentes y radicalmente opuestos al modelo de producción individual. Históricamente la AEA ha entendido que la generación de proyectos cooperativos en torno al uso de la tierra como bien social, es de importancia estratégica y tiene que ver con aspectos de la soberanía nacional, más aún en un contexto de creciente concentración de la tierra.

A partir del año 2002 estas Pasantías se abren a otras Facultades de la UDELAR como Ciencias Sociales, Economía y Psicología entre otras, aspecto que parece de gran importancia si se considera que el Medio Rural, no puede ser más solamente el campo de trabajo de productores, agrónomos y veterinarios. En este sentido, pugnar por un verdadero "Desarrollo Rural" requiere (entre otras cosas) integrar disciplinas que aporten a una comprensión integral de las problemáticas y las soluciones que se generan en la agropecuaria nacional.

También la AEA, a través de la participación en los Encuentros de la Confederación Caribeña y Latinoamericana de Estudiantes de Agronomía (CONCLAEA) ha generado los contactos para que estudiantes de las universidades públicas de Córdoba, Río Cuarto, Misiones, La Plata, Buenos Aires (UBA), y de Perú Universidad de la Molina, entre otras, conozcan la experiencia de la UC No.1 a través de pasantías vivenciales.

Otras modalidades de Pasantías son las que combinan estudio y trabajo, como ha sido el caso de estudiantes de Escuelas Agrarias y de Universidades de otras partes del Mundo. De esa forma, la UC No.1 recibe a diversos estudiantes que se integran a su comunidad por un período de tiempo que puede variar entre 1 a 6 meses (según el caso). Esta instancia de convivencia, estudio y trabajo en la Cooperativa culmina con un trabajo escrito por el estudiante (monografía) que es presentado a su centro de estudios de origen, y en la medida de lo posible a la propia UC No.1.

Respecto a este tipo de Pasantías es posible citar varios casos concretos, presentes en el Cuadro No.18; entre ellos la Pasantía de una joven proveniente de la Escuela Agraria de Pirarajá (UTU), que luego de culminar la misma y tras ser contratada durante cinco años como trabajadora de la UC No.1, luego es integrada como socia y electa como Secretaria del actual Consejo Directivo.

Cuadro 5. Pasantías realizadas en los últimos 5 años

Origen del estudiante/ Institución a la que pertenecen	**Período de tiempo de pasantía**
Asociación de Estudiantes de Agronomía (AEA) de la Universidad de la República (UDELAR),	Pasantías anuales, de entre 3 y 5 días.
Pasantías de estudiantes de la CONCLAEA	Una semana
Estudiante de Rocha/ Escuela Agraria de Pirarajá- UTU	9 Meses
Estudiante de USA/Universidad de Iowa, Convenio Facultad de Agronomía, UDELAR	1 mes y medio
Estudiante de México/ Universidad del Estado de México, Convenio INIA	1 mes
Estudiantes de Francia/ Universidad de País Vasco Francés	1 mes
Productor de Venezuela/ Cooperativa CALCAR	1 mes
Trabajadores rurales, Capataces encargados de Campos de Recría, en acuerdo con la Mesa Coordinadora de los Campos de Recría.	1 semana

8.4.2.2 Trabajos curriculares y Tesis de Grado

Se incluyen aquí **experiencias de estudio** realizadas con estudiantes en la UC No.1 cuyo formato no es necesariamente el de “pasantía”, aunque siempre se realizan (por metodología y avidez de aprender de la práctica) diversas instancias de “convivencia” y trabajo con la comunidad. Se releva que en muchos de estos trabajos, a pesar de que se apoyan en la experiencia práctica concreta de la UC No.1, predomina la etapa de escritorio. Se podría decir que el eje que mueve estas instancias es **el estudio a partir de cierto diagnóstico de la realidad**.

La UC No.1 mantiene un vínculo permanente con la Universidad de la República (Uruguay). En este marco diversos estudiantes han realizado trabajos curriculares puntuales y diversas Tesis de Grado. Se resumen algunos de los principales casos:

- **Trabajos de intervención y estudio en la comunidad** de la UC No.1, por parte de Estudiantes de las materias Salud y Psicología Laboral (Facultad de Psicología).

- **Trabajos monográficos sobre el emprendimiento de la UC No.1** en el marco del Ciclo de Introducción a la Realidad Agropecuaria (1er. año de Facultad de de Agronomía) y de acerca del **Relevamiento de Recursos Naturales de la zona de influencia de la UC No.1** (Taller de 2do. año de Facultad de de Agronomía).

- **Tesis de Grado** sobre diversos temas como el “Liderazgo en los Procesos Asociativos Rurales” (Isola, 2001), el Análisis Histórico de la Unidad Cooperaria No.1 (Cabrera, sin publicar), diversos estudios a nivel productivo, proyectos productivos sobre de la Unidad Cooperaria No.1, y el trabajo presente, entre otros.

También se releva que el “caso” de la UC No.1 es utilizado con fines didácticos en cursos de diferentes disciplinas, desarrollados por diversas instituciones. Como se ha dicho, la UC No.1 representa un ejemplo vivo de un tipo de organización empresarial diferente y opuesta a las formas de las empresas capitalistas. Algunos ejemplos de son: estudiantes de Historia de la Economía (Facultad de Ciencias Sociales), estudiantes de Gestión de Empresas (UTU de Mercedes), Escuelas Agrarias de Durazno y Montes (UTU), estudiantes de la Universidad de la Empresa y Maestros del Instituto Normal de Mercedes. En todos estos casos las visitas a la UC No.1 son de un día.

8.4.2.3 Visitas de grupos de productores(as) y otros actores sociales.

A lo largo del año y de forma continua, la UC No.1 es visitada por diversos grupos de diferentes zonas del país y de la región. Se trata de productores(as) familiares, grupos de trabajadores(as) rurales, aspirantes a tierra y otros actores interesados en desarrollar experiencias de trabajo colectivo con base en la socialización del recurso tierra.

En estos casos se relevan dos tipos de objetivos principales de los grupos visitantes: 1) conocer la experiencia de la UC, su forma de organización y funcionamiento, su historia, la percepción de sus integrantes, entre otros. En este caso el eje de estas instancias es justamente conocer la experiencia; y 2) tener un tiempo y espacio de “retiro” en el que diagnosticar, evaluar, proyectar su experiencia particular, en permanente dialéctica con la experiencia de la UC No.1. En este caso el eje de la instancia es el examen, la evaluación, la proyección de su organización.

Normalmente este tipo de visitas suele abarcar entre uno y tres días, ya que se trata de sujetos que suelen desarrollar procesos productivos en su zona de origen y en principio, para “conocer” (en forma primaria) la UC No.1 o realizar un encuentro interno de una organización, el tiempo explicitado suele ser prudencial.

A los efectos de la propuesta de este trabajo es importante el hecho de que no todos los integrantes de la UC No.1 participan activamente en este tipo de instancias de intercambio con los grupos visitantes. Más bien se ha relevado una continua y fuerte presencia del equipo técnico de la misma (externo a las decisiones de la Cooperativa) y una escasa participación (a veces nula) de los trabajadores socios y/o empleados.

Cabe acotar que en la visita realizada en febrero de 2008 a la Cooperativa COOPAT ubicada en el Asentamiento del MST “Lagoa dos Juncos”, el autor fue recibido por un solo integrante de la misma, dispuesto por la organización para guiar la recorrida y el intercambio. Evidentemente la permanente visita de interesados en conocer este tipo de experiencias no puede paralizar el trabajo cotidiano, pero tampoco debería recaer siempre en los mismos sujetos (salvo que esa sea la tarea adjudicada) y menos como tarea asumida por sus técnicos.

Este tipo particular de instancias de intercambio con personas de diversas zonas del país y de la región, son profundamente ricas y desalienadoras de la rutina que impone el trabajo dentro de la UC No.1 (ver imagen No. 12). Deben ser consideradas como verdaderas instancias de

formación para las dos partes involucradas; por esa razón es opinión del autor que debieran ser lideradas por los integrantes de la propia UC No.1 y bajo un esquema organizado de rotación. El cuadro No.18 se presenta información acerca de algunos de los grupos que han visitado la Unidad Cooperaria No.1 en los últimos tres años.



Imagen No.12: Recorrida de otros cooperativistas por la UC No1.
Fuente: archivo del autor (setiembre, 2008)

Cuadro No.6. Algunos de los grupos que han visitado la Unidad Cooperaria No.1 en los últimos tres años.

Nombre del grupo y Localidad de origen	Actividad que actualmente realiza
COPRONEC; Noreste de Canelones	Jornadas de evaluación y planificación
14 Campos de Recría de 10 Departamentos de Uruguay	Jornadas de evaluación y planificación
Sociedades de Fomento de Constitución, Colonia Suiza, San Jacinto, San Bautista, Santa Rosa, Tapia, Tala, Migues, entre otras	Visitas de la experiencia; jornadas de evaluación internas de los grupos.
Grupos apoyados por el Proyecto Uruguay Rural Chamizo (Florida) y 25 de Agosto	Visitas de la experiencia
MIDES Rutas de Salida	Visita de la experiencia
Brasil/Técnicos de EMATER (Empresa de Asistencia Técnica y Extensión Rural)	Visita de la experiencia; Encuentro institucional interno.
Visitas de escolares de diversos Colegios de Montevideo: Colegio Varela, Colegio Santa Elena, Colegio Seminario)	Recreación y salidas educativas

8.4.2.4 Diversos Encuentros

Históricamente la UC No.1 ha sido escenario de diversos Encuentros de organizaciones de la Agricultura Familiar y otras instituciones que tienen que ver con el acontecer rural del país. A continuación se encuentran los principales encuentros que es posible identificar a lo largo de la historia:

- 1er. Congreso de Jóvenes Rurales, en 1969. Al menos participaron más de 1000 Jóvenes rurales de diversos sectores de la población y zonas geográficas de todo el país. El Encuentro tuvo tres ejes de discusión y elaboración de propuestas: 1) Educación Rural, 2) Reforma Agraria, y 3) Cooperativismo[6].

[6] Cabrera, G. 2009. Com. personal

- Asamblea Anual de CNFR, en 2000. Entidades de base asociadas a CNFR y diversos invitados Rendir Balance Anual y Memoria a la Asamblea. Generación de propuestas en torno a cada rubro como eje.

- Encuentro de Asalariados Rurales - PIT-CNT, Setiembre de 2004.

- Encuentro de Maestros Rurales, Setiembre de 2006.

- Encuentros de Aspirantes a Colonos, Marzo de 2007.

- Mesa Coordinadora de Campos de Recría, Diciembre de 2008.

Hay que comprender que este tipo de instancias no se realizan en la UC No.1 solamente por su dispuesta y cómoda capacidad de alojamiento. Hay que leer la realización de los mismos en el marco de un emprendimiento de colonización agraria cuya propuesta se centra en la socialización de todos los medios de producción y el trabajo colectivo: formas inteligentes y socializantes de vida y trabajo en la tierra. En un país donde a pesar de la riqueza de sus Recursos Naturales existe una injusta estructura agraria que engendra un desarrollo desigual y niveles inadmisibles de pobreza y exclusión social, cualquier Encuentro de carácter social adquiere una dimensión política mayor por su vinculación implícita y explícita para con el espacio en donde se realiza.

8.4.4 Instancias de Formación y Capacitación formales

8.4.4.1 Explicación y observación del involucramiento interno

Desde el año 2000 aproximadamente y con una intensidad creciente, la UC No.1 formaliza ciertas actividades y propuestas de Formación y Capacitación. Ya no solamente cede sus instalaciones como parte de su política de compromiso con la comunidad, sino que impulsa y participa activamente en la implementación de políticas educativas para diversos sectores con los cuales al momento mantiene identificación. Aunque por el momento muchas veces promovidas por el equipo técnico, todas estas actividades son aprobadas en el seno de su Consejo Directivo (reunión semanal) y rendidas anualmente a la Asamblea General.

La comunidad de la UC No.1 no es ajena realización de las múltiples actividades de Capacitación y Formación formal realizadas, relevándose diversos tipos y grados de participación en diferentes aspectos de las mismas, a saber:

- Desde el 2006 al menos y de forma permanente los trabajadores de la UC vienen participando de los espacios de Formación que la propia Cooperativa genera. Esto es leído por el autor, como expresión de un fenómeno relativamente nuevo en la historia de la UC No.1, y que se asienta en las posibilidades de abrir la experiencia a nuevos socios y en la idea de que para autogestionar el trabajo y la producción colectiva es necesario formarse permanentemente. Para que esto sea posible, todos los cursos y talleres que se han realizado dentro de la UC No.1 mantienen por definición política, un cupo para la participación interna de trabajadores(as) interesados(as), si es que no se dirigen específicamente a la comunidad.

- En la realización de cursos sobre oficios rurales en los que la UC No.1 tiene idóneos, éstos han participado como referentes y colaboradores del docente "oficial", o incluso ejerciendo la función docente. Uno de los casos tal vez más simbólicos se releva en el caso del Curso de Calidad de Leche (2008) realizado en Convenio junto a INAU y UTU, en el que un joven trabajador de la UC No.1 (recién egresado de la Escuela Agraria de Lechería de Colonia Suiza) es asignado por UTU para llevar adelante el mismo.

- Todas las actividades educativas realizadas hasta el momento han demandado que la UC No.1 destine trabajadores para el sostenimiento de tareas de sostenimiento de las mismas como hotelería, alimentación, mantenimiento edilicio, relacionamiento público y administración, entre otras, posibilitando el desarrollo nuevas responsabilidades y conocimientos a los trabajadores involucrados. Puede considerarse que las diversas actividades de educación que se llevan a cabo en la UC No.1, aunque no representan ingreso económico, son un área nueva de trabajo.

Actualmente se relevan tres claras líneas de trabajo que serán desarrolladas a continuación: a) la Capacitación conjunta en oficios rurales y en trabajo asociativo, fundamentalmente destinada a adolescentes y jóvenes vinculados al sistema del Instituto Nacional de la Adolescencia del Uruguay (INAU), b) la Formación de líderes, especialmente jóvenes pertenecientes al sector de la Agricultura Familiar, y c) la Formación y Capacitación en Gestión

Cooperativa, hasta el momento dedicada a todos(as) los(as) integrantes de la UC No.1, pero próximamente abierta a otros grupos externos.

8.4.2.2 Convenio tripartito entre el INAU, la UTU y la UC No.1

En setiembre del 2007 el Consejo Directivo de la Unidad Cooperaria No.1 celebra un Convenio con el INAU y la UTU, a través del cual la misma ofrece sus instalaciones y diferentes recursos productivos para asentar un "Proyecto de Capacitación Agraria" destinado a jóvenes de INAU. Se trata de un acontecimiento de naturaleza política en el que participan el Presidente de INAU y todos los Jefes regionales de dicha institución.

En el Cuadro No.7 se presenta la finalidad y los objetivos de dicho Proyecto. Según INAU (2007) se trata de un Proyecto de fuerte contenido socio-educativo que apunta al fortalecimiento de las capacidades individuales de los jóvenes participantes, los que pocas veces se cuestionan o plantean qué lugar desean ocupar socialmente. Una de las principales preocupaciones de INAU (2007) es permitir la integración social de los adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-económica, a través de la Capacitación y el trabajo: *"sentimos que este proyecto puede generar redes de sustentación y de oportunidades con la participación de los organismos públicos competentes como la UTU, actores de la sociedad civil, y las empresas privadas como la Unidad Cooperaria No.1 de Soriano, en el ejercicio de la responsabilidad social frente a personas en situación de desventaja social".*

Cuadro No.7. Finalidad y objetivos del Proyecto de Capacitación Agraria de INAU con la UC No.1

Finalidad	• **Consolidar políticas de colaboración y solidaridad** entre empresas privadas como la Unidad Cooperaria, el Consejo de Educación Técnico Profesional en su rol de formación técnica formal y el INAU **en la búsqueda de procesos de inclusión social**.
Objetivos Generales	• **Contribuir a la autonomía e integración social de adolescentes y jóvenes vinculados al sistema INAU, promoviendo la educación, capacitación, y/o incorporación al mercado de trabajo en el sector rural**.
Objetivos Específicos	• **Aportar a la educación y capacitación en el área agraria de los adolescentes y jóvenes vinculados al sistema INAU**. • **Posibilitar a los adolescentes y jóvenes vinculados al sistema INAU el ingreso al mercado de trabajo del sector rural con competencias en áreas agrarias básicas**.

Fuente: Elaboración del autor en base al Proyecto de Capacitación Agraria de INAU y la Unidad Cooperaria No.1 (2007).

Como se ha dicho, la **población objetivo** de este Proyecto está compuesta por adolescentes y jóvenes vinculados al sistema INAU, prioritariamente de Tiempo Completo (internados), ubicados en centro oficiales o por convenio. También se ha abierto la opción a adolescentes y jóvenes de INAU provenientes de Tiempo Parcial y adolescentes de la zona de influencia de la UC No.1. La edad de los sujetos a los que se destina el Proyecto es de 15 a 20 años (ver imágenes No.13 y 14).



Imagen No.13: Curso de Apicultura, en la UC No1.
Fuente: archivo del autor (abril, 2008)



Imagen No.14: Curso de Apicultura, en la UC No1.
Fuente: archivo del autor (abril, 2008)

En el cuadro No.8 se explican sintéticamente las funciones de participación de las tres instituciones involucradas.

Cuadro No.8. Funciones de las tres instituciones involucradas en el Proyecto de Capacitación Agraria.

Institución	Participación en el Proyecto de Capacitación Agraria
INAU	• En coherencia con sus cometidos orientados por Ley, su participación es realizar el apoyo, seguimiento y orientación a los adolescentes y jóvenes integrados al Proyecto. • Instrumenta los llamados y la difusión de los mismos dentro del sistema INAU y selecciona a los jóvenes interesados. • Coordinación interinstitucional conjuntamente con las demás partes.
UTU	• Brinda la posibilidad de implementar los llamados “Cursos Adaptados al Medio” (CAM), aportando los docentes para la realización de diversos cursos técnicos. • Otorga certificados de idoneidad al finalizar cada curso.
UC No.1	• Brinda sus instalaciones y los recursos involucrados en ella (ver más adelante las principales fortalezas identificadas de la UC No.1, en el marco de este Proyecto educativo). • Ofrece un aporte a la formación cooperativa de los jóvenes y adolescentes concurrentes a los diversos cursos que se realicen.

Fuente: elaboración del autor en base al Proyecto de Capacitación Agraria de INAU y la Unidad Cooperaria No.1 (2007)

Fortalezas de la UC No.1 en el marco del Proyecto de Capacitación Agraria en Convenio INAU y UTU

Para el autor la UC No.1 presenta varias fortalezas o elementos de incidencia positiva en el desarrollo de las diversas actividades de Formación y Capacitación que en ella se realizan. Todas estas fortalezas o elementos se han visualizado fundamentalmente en el marco del Proyecto educativo con INAU y adquieren importancia diferencial para la elaboración de la propuesta abordada en el capítulo 5. Algunas de ellas son:

- Es una empresa cooperativa multi-rúbrica con diversas áreas de producción de productos agropecuarios básicos (materias primas) y elaboración agroindustrial de diversos productos. Esto posibilita la generación de los soportes del aprendizaje, sobre una base real de trabajo y producción en pleno funcionamiento.

- Sus instalaciones e infraestructura productiva en funcionamiento permanente (sala de ordeñe, galpones, corrales, sala de extracción de miel, maquinaria agrícola, herramientas de trabajo) posibilitan la instrumentación práctica necesaria. También posee diversos espacios de aula en los que realizar actividades educativas de salón, además de otros espacios que podrían ser refaccionados para esta función (ver imágenes No. 18 y 19 en las siguientes páginas).

- Su organización del trabajo en secciones de trabajo y producción específicas, posibilita una fácil articulación con las actividades de educación, posibilitando durante los cursos la inserción de los jóvenes en un esquema de trabajo y producción real.

- La UC No.1 es una empresa autogestionada por sus trabajadores(as) y representa un modelo real de trabajo y producción en el medio rural radicalmente diferente a las formas de gestión convencionales. Es el espíritu del Convenio con INAU, que los jóvenes que participan en estos cursos no sólo adquieran múltiples habilidades en campos de cada oficio, sino que reconozcan las formas que adopta el trabajo en el sistema capitalista, así como las alternativas de trabajo colectivo y autogestionado por los propios(as) trabajadores(as). En el marco de estos cursos la UC No.1 ofrece un marco real para formar en lo cooperativo desde una experiencia práctica; INAU (2007) lo explicita así: *"se buscará que el aprendizaje de una cooperativa de producción asociativa como es la Unidad Cooperaria No.1, pueda pensarse como un*

alternativa de trabajo posible para los adolescentes vinculados al sistema INAU".

- La forma de colonización agraria plantada desde un principio por el proyecto de la UC No.1, ha dado lugar a la generación de una comunidad (9 familias) con la interactúan los jóvenes y adolescentes: Este aspecto es de gran valor para el proyecto, justamente cuando apunta a la integración social de los sujetos que conforman la población objetivo. Esta integración se da en varios planos: i) a nivel de participaciones conjuntas en los cursos; ii) a nivel del trabajo conjunto en diversas secciones; iii) la interacción cotidiana en la comunidad.

- La mayor parte de las familias que actualmente viven y trabajan en la UC No.1 (12 de un total de 17), poseen vínculos pasados con el INAU, pues muchos de ellos fueron niños y adolescentes que vivieron en el Hogar La Huella (Las piedras, Uruguay) y el Hogar la Frontera (Pando, Uruguay). Se trata de un elemento diferenciador y testimonial para muchos jóvenes de INAU si se considera que la UC No.1 está integrada por muchos trabajadores(as) (actuales socios/as) que aún con un pasado adverso hoy coparticipan en la gestión de un emprendimiento productivo de alta complejidad y gran envergadura.

- Como se ha dicho, la UC No.1 posee una estructura que funciona como hospedaje, garantizando el alojamiento, la alimentación y la recreación de los visitantes, aspectos que indirectamente inciden en las condiciones del proceso formativo.

- La UC No.1 cumple con todas las normas y requisitos legales vigentes

Sin dudas la UC No.1 se beneficia en los planos social, político y cultural del fluido intercambio con jóvenes del INAU que en el marco de los cursos y pasantías realizadas se integran periódicamente a ella. Sin duda, las fortalezas identificadas son base para asumir el desafío de organizar de forma ordenada y sistemática el "Centro de Formación para el Desarrollo de la Agricultura Familiar y Campesina".



Imagen No.15: Curso de Apicultura, en la UC No1.
Fuente: archivo del autor (abril, 2008)



Imagen No.16: Tiempo de aula, en uno de los cursos en la UC No1.
Fuente: archivo del autor (abril, 2008)

El cuadro No.9 presenta información acerca de los cursos realizados en el marco del Proyecto de Capacitación Agraria desarrollado en la UC No.1. A la fecha se han realizado un total de 11 cursos, referidos a 4 oficios técnicos diferentes; en 2 de estos se incorporó la Formación en Procesos de de Trabajo Asociado. Los cursos han involucrado a más de 60 jóvenes y adolescentes de todo el país, vinculados al sistema INAU (algunos realizaron todos lo cursos).

Cuadro No.9. Información acerca de los cursos actuales del Proyecto de Capacitación Agraria, desarrollado en la UC No.1.

Curso	Metodología	Duración (horas)	Cantidad de cursos realizados	Contraparte institucional docente
Curso de Alambrador	Teórico-Práctico El trabajo en grupos como elemento pedagógico.	60	1	UTU
Curso de Ordeñador (Calidad de leche) (ver imagen No.18)	1. Teórico-Práctico 2. El trabajo en grupos como elemento pedagógico. 3. Pasantías en tambos de la zona	100	4	UTU (el docente es un trabajador de la Unidad Cooperaria, avalado por UTU)
Curso de Apicultura (básico)	Teórico-Práctico Incluye pequeñas investigaciones y el trabajo guiado como elemento pedagógico.	30	2	Instituto Apícola Uruguayo
Curso de Apicultura (segundo y tercer nivel)	Teórico-Práctico Incluye pequeñas investigaciones y el trabajo guiado como	16	4	Instituto Apícola Uruguayo

	elemento pedagógico.			
Cursos de Procesos de Trabajo Asociado en Apicultura y Lechería	Metodología de taller. El trabajo en las secciones de Apicultura y Lechería se toma como elemento pedagógico	40	2	UC No.1



Imagen No.17: Curso de Ordeñador: las tres partes del Convenio.
Fuente: archivo del autor (setiembre, 2008)

Es importante mencionar que los Cursos de “Calidad de leche” han incorporado la realización de pasantías en tambos de la zona. Estas han sido evaluadas por todas las partes involucradas, como de gran valor vivencial y formativo. Algunos tambos con capacidad de contratar mano de obra, han ofertado empleo a varios de los jóvenes involucrados.

También el Proyecto de Capacitación Agraria prevé otros cursos que, fundamentalmente por aspectos burocráticos internos de la UTU, aún no han sido implementados. El cuadro No. 10 presenta información acerca de los mismos.

Cuadro No.10. Información acerca de los cursos aún no ejecutados, del Proyecto de Capacitación Agraria desarrollado en la UC No.1.

Curso	Metodología	Duración (horas)	Cantidad de cursos realizados	Contraparte institucional docente
Curso de Elaboración de Quesos artesanales	(aún por instrumentar)	-	-	UTU (el docente es un trabajador de la Unidad Cooperaria, avalado por UTU)
Curso de Huerta Orgánica	(aún por instrumentar)	-	-	UTU
Curso de Quinchador	(aún por instrumentar)	-	-	UTU
Curso de Vivero	(aún por instrumentar)	-	-	UTU

8.4.2.3 Curso de Formación de líderes (CNFR)

La UC No.1 es una Cooperativa de base (primer grado), afiliada a la Comisión Nacional de Fomento Rural (CNFR) como única gremial representante de los intereses de la Agricultura Familiar en Uruguay. En este marco es que miembros designados por la UC No.1 participan asiduamente en actividades y ámbitos de la CNFR, incidiendo así en la generación de sus políticas. A la vez, continuamente desde 1993 la UC No.1 ha cedido sus instalaciones y capacidad de alojamiento para la realización de diversas actividades de interés para la gremial (ver imagen No.18)



Imagen No18: Curso de Formación de Jóvenes, en la UC No1.
Fuente: archivo de CNFR (2004)

La Formación de jóvenes líderes viene siendo uno de los temas de interés y preocupación por parte de CNFR. En el marco de la reorganización y crecimiento de su Comisión Joven (al menos desde el año 2000) se han organizado múltiples actividades de Formación con jóvenes de distintas zonas del país. Las actividades han incluido diversos tipos de jornadas, encuentros nacionales e internacionales, campamentos, cursos y talleres, destinados a jóvenes líderes pertenecientes al sector de la Agricultura Familiar.

Como se ha dicho algunas de estas actividades de Formación se han desarrollado en las instalaciones de la UC No.1. El fundamento es que a la CNFR le interesa difundir la experiencia cooperativa allí existente como forma de trabajo y vida en el medio rural, en un país donde (como se ha visto en el capítulo 3) desde hace décadas, y con mayor intensidad desde la aplicación de medidas neoliberales, la Agricultura Familiar viene siendo salvajemente desplazada por el agronegocio capitalista y la falta de políticas para el arraigo de la familia rural a su medio.

Cabe explicar que una de las principales problemáticas a las que se enfrentan los jóvenes rurales participantes de las actividades de Formación que impulsa CNFR, es que aún perteneciendo al medio rural, las condiciones de estructura agraria del país, libre mercado y competencia, imposibilitan el acceso a la tierra que les permita crear, desarrollar y sostener proyectos de vida, trabajo y producción en la misma. También se relevan otras problemáticas como falta de servicios básicos en el medio rural, espacios de recreación, acceso a la tecnología, créditos, y una educación que en vez de expulsarlos de su medio, garantizando la máxima calidad y nivel técnico profesional, fortalezca su arraigo (compréndase que la llamada "navegabilidad" del sistema educativo, concebida desde una lógica cultural dominante, fomenta el desarraigo).

La conformación de espacios de participación e intercambio entre jóvenes de la Agricultura Familiar en el marco de la CNFR ha resultado ser clave para la generación de integración social de los mismos, el fortalecimiento de su autoestima y de la identidad campesina, en un país donde la cultura dominante, históricamente ha identificado a los sujetos del medio rural como signos vivos de la barbarie y el atraso cultural.

Coincide que cursos de formación de jóvenes proyectados y realizados en la UC No.1 (ver Cuadro 11) se desarrollaron en una política de intercambio y apoyo mutuo entre la CNFR y la Federación Agraria Argentina (FAA).

Cuadro 11. Cursos de Formación de jóvenes de CNFR realizados y proyectados en la Unidad Cooperaria No.1

Nombre del Curso y año de realización.	Ejes de trabajo
Políticas de arraigo y acceso a la tierra, 2003.	Trabajo en base a documentos internos de las organizaciones.
Fortaleciendo nuestra identidad de Agricultores Familiares, 2004.	• Identidad de la Agricultura familiar • Colonización • Cooperativismo
Formación de Jóvenes Rurales (Proyección 2009-2010)	Proyecto en construcción entre CNFR y la SCEAM-UdelaR.

En el cuadro No. 11 se puede observar también que actualmente la CNFR realiza un nuevo curso instrumentado en conjunto con la SCEAM (UdelaR); el mismo está destinado a jóvenes de su organización y de la UNATRA. Se trata de un curso de 4 módulos de una semana; al menos uno se instrumentará en el marco de la UC No.1.

8.4.2.4 Formación de trabajadores de la Cooperaria

Como se explicó es política interna de la UC No.1 que los trabajadores socios y no socios de la misma, participen en diversas instancias de Formación y Capacitación formal e informal (formación que adopta desde la forma de un curso, hasta una representación de la Cooperativa en ámbitos externos).

Muchas de estas actividades se han realizado en horas de trabajo convencional, aspecto que refuerza la idea relevada de que la inversión en Formación comienza a ser leída como algo importante por la comunidad. Todos los trabajadores de la UC No.1 han participado al menos en uno o dos cursos desde el 2006 a la fecha (algunos han participado en la mayoría de los cursos y talleres ofrecidos).

Se releva que actualmente la mayor parte de las actividades de educación en la UC No.1 (sino son todas) han sido impulsadas por el equipo técnico actual (al que se ha incorporado el aporte disciplinario del Trabajo Social). La idea explícita es que la gestión cooperativa demanda la educación y capacitación permanentes que posibiliten el desarrollo de una verdadera autogestión sostenible (no en vano los pioneros equitativos de Rochadle previeron esta situación, siendo hoy la Educación, uno de los Principios Cooperativos). Pero además se releva la intensión de que los autores y sujetos

de esta experiencia transiten un camino de mayor concientización crítica que les posibilite defender y desarrollar en potencia la idea de colonización agraria que sostienen en la práctica.

A la luz de su singular proceso histórico y social, el ingreso de nuevos(as) socios(as) a la UC No.1 (proceso que ha llevado años) generó un profundo movimiento interno cuya base fue el planteo de que, quien aspira ingresar como socio(a), debe formarse y estar capacitado(a) para cumplir sus funciones como socio(a).

Por ello al menos desde el 2006 a la fecha en forma gradual y continua los trabajadores de la UC No.1 vienen participando de los espacios de formación que la propia Cooperativa genera, sin que nadie haya quedado ajeno o aislado de este movimiento cultural. Desde una perspectiva histórica, actualmente es posible identificar la emergencia y consolidación de un conjunto de trabajadores que transitando un muy interesante y sostenido proceso de formación evidentemente fortalecen la organización cooperativa. La propuesta de este trabajo (capítulo 5) considera estos fenómenos.

El Cuadro No. 12 presenta información acerca de los cursos realizados y proyectados en la UC No.1, destinados específicamente a los integrantes de su comunidad (todos los trabajadores y trabajadoras) como parte de su plan interno de formación integral (se excluyen aquí los ya citados cursos de Capacitación Agraria de los que la UC No.1 también participa).

Cuadro 12. Cursos de Formación y Capacitación interna (fundamentalmente) realizados y proyectados en la Unidad Cooperaria No.1

Nombre del Curso y fecha de realización	Principales ejes temáticos	Duración (horas/días)	Contraparte institucional
Administración de Empresas Agropecuarias, (Setiembre de 2007)	Conceptos básicos de Administración.	16 hs	Facultad de Agronomía (UDELAR)
Curso Básico de Cooperativismo (Setiembre-Octubre, 2008)	Trabajo asociado. Valores cooperativos. Gestión Cooperativa	60 hs. Totales presenciales y no presenciales	CNFR-UCNo.1
Curso de Inseminación	Conceptos Básicos de inseminación artificial y manejo del rodeo a inseminar.	Una semana	CONAPROLE -PROLESA
Curso de Operador/a PC		6 meses, 1 clase por semana de 2 horas.	Intendencia Municipal de Soriano
Curso de Actualización (Educación de Adultos) Proyección 2009	Refrescar conocimientos recibidos en primaria, con la finalidad de poder cumplir el apoyo necesario en las tarea domiciliares. Despertar, desarrollar y recuperar habilidades de Lecto-escritura.	6 meses, 3 talleres por semana de 4 horas cada uno.	MIDES/ANEP
Diagnóstico de la Gestión Cooperativa. Proyección 2010	En construcción.	-	UCNo.1-CNFR

El Curso Básico de Cooperativismo realizado en la UC No.1 en el último trimestre del 2008, amerita una atención especial (ver imágenes No. 22, 23 y 24). Se trata del primer curso formal de Cooperativismo (al menos en las últimas 2 décadas), instrumentado "a medida" del grupo interesado y con metodologías propias de la Educación Popular. El mismo ha estado avalado por la CNFR, quien a la luz de la experiencia concreta y tras las diversas evaluaciones de las partes involucradas, se plantea extenderlo a otras cooperativas de base y Sociedades de Fomento Rural de todo el país.

El Curso fue implementado bajo responsabilidad del autor de este trabajo, con el apoyo de la Bach. Lucía Fernández y la Lic Carmen Mondelli. Permitió generar una práctica concreta en terrenos de la educación popular y la formación de adultos, a la vez de posibilitar, tras el análisis de las prácticas, la generación de aportes concretos de orden metodológico y lo didáctico para la propuesta en cuestión.



Imagen No.19: Curso Básico de Cooperativismo en la UC No1.
Fuente: archivo del autor (octubre 2008)

Aunque por razones de espacio se ha optado por no incorporar la sistematización de este proceso educativo, la propuesta de este trabajo (capítulo 5) considera que esta experiencia tal vez haya inaugurado formalmente un proceso de formación explícito conciente y continuo por parte de los autores y sujetos de la experiencia cooperativa desarrollada en la UC No.1. En ese sentido, el autor entiende que es imposible concebir el desarrollo de un Centro de Formación en la UC No.1 sin la participación directa de los trabajadores(as) integrantes de la misma, quienes a su vez para poder construirlo, deben continuar el fecundo proceso de formación conciente que han comenzado.



Imagen No.20: Curso Básico de Cooperativismo, en la UC No1.
Fuente: Archivo del autor (octubre, 2008)



Imagen No.21: Curso Básico de Cooperativismo, en la UC No1.
Fuente: Archivo del autor (octubre, 2008)

ANEXO 9

CRONOGRAMA "TIPO" DEL CURSO DE "CALIDAD DE LECHE Y PROCESOS ASOCIATIVOS", BRINDADO EN LA UNIDAD COOPERARIA NO.1 EN EL MARCO DEL CONVENIO INAU-UTU-UCNO.1

(Ver siguientes 2 páginas)

Curso de Calidad de Leche y Procesos Asociativos (2009)

Unidad Cooperaria No.1, Colonia “Instrucciones del año XIII” (Cololó - Soriano - Uruguay)

Cronograma de Actividades

Día 1

7 a 8 hs	8 a 11 hs	11-12 hs	12-14 hs	14-15 hs	15 -17 hs		17.30 - 18.30 hs	18.30 hs	20-21 hs	21 a 0 hs
Desayuno Grupo A	**COOPERATIVISMO** **3 hs** (Salón)	**COCINA Grupo B** **TAMBO Grupo A** **Salida de estudio a Campo Grupo C**	**Almuerzo y descanso** **Lavado cocina Grupo C**	Tiempo de repaso y estudio	**LECHERÍA** 2 hs (Salón y Tambo) *17 hs Merienda*		**Vaquero B** **Práctico Lechería Grupo C** **Preparación del Fogón Grupo A**	**COCINA Grupo A**	**Cena** **Lavado cocina Grupo C**	**TAMBO Grupo B** **Descanso A-C**

Día 2

7 a 8 hs	8 a 11 hs	11-12 hs	12-14 hs	14-15 hs	15 -17 hs		17.30 - 18.30 hs	18.30 hs .	20-21 hs	21 a 0 hs
Desayuno Grupo C	**COOPERATIVISMO 3 hs** (Salón)	**COCINA Grupo A** **TAMBO Grupo C** **Salida de estudio a Campo Grupo B**	**Almuerzo y descanso** **Lavado cocina Grupo B**	Tiempo de repaso y estudio	**LECHERÍA** 2 hs (Salón y Tambo) *17 hs Merienda*		**Vaquero Grupo A** **Práctico Lechería Grupo B** **Preparación del Fogón Grupo C**	**COCINA Grupo C**	**Cena** **Lavado cocina Grupo B**	**TAMBO Grupo A** **Descanso B-C**

Día 3

7 a 8 hs	8 a 11 hs	11-12 hs	12-14 hs	14-15 hs	15 -17 hs		17.30 - 18.30 hs	18.30 hs	20-21 hs	21 a 0 hs
Desayuno Grupo B	**COOPERATIVISMO 3 hs** (Salón)	**COCINA Grupo C** **TAMBO Grupo B** **Salida de estudio a Campo Grupo A**	**Almuerzo y descanso** **Lavado cocina Grupo A**	Tiempo de repaso y estudio	**LECHERÍA** 2 hs (Salón y Tambo) *17 hs Merienda*		**Vaquero C** **Práctico Lechería Grupo A** **Preparación del Fogón Grupo B**	**COCINA Grupo B**	**Cena** **Lavado cocina Grupo A**	**TAMBO Grupo C** **Descanso A-B**

ANEXO 10

DIFERENTES FORMAS QUE ADOPTA EL TRABAJO EN EL CENTRO DE FORMACIÓN DE LA UNIDAD COOPERARIA No.1, EN EL MARCO DEL MARCO DEL CONVENIO INAU-UTU-UCNO.1



Fuente: Archivos del autor (Unidad Cooperaria No.1, 2008-2009)





Fuente: Archivos del autor (Unidad Cooperaria No.1, 2008-2009)



Fuente: Archivos del autor (Unidad Cooperaria No.1, 2008-2009)

ANEXO 11

ACUERDOS DE CONVIVENCIA COMUNITARIA
(CENTRO DE FORMACIÓN DE LA UNIDAD COOPERARIA No.1, EN EL MARCO DEL MARCO DEL CONVENIO INAU-UTU-UCNO.1)

Acuerdos de Convivencia Comunitaria construidos por el grupo

- Respeto por la palabra y el pensamiento de los compañeros y compañeras.
- Puntualidad en las actividades y cumplimiento del Cronograma.
- Cumplir con las responsabilidades de cada uno/a y del grupo.
- Respetar los diferentes espacios de la Unidad Cooperaria.
- Está prohibido fumar en espacios cerrados.
- Los dormitorios son solamente para dormir.
- La luz de los dormitorios se apaga a las 23 hs.
- Se reconoce como una virtud el preocuparse por los demás, ser solidario/a, cooperario/a, ayudar a los demás.
- Proponemos aprovechar el Curso y disfrutarlo al máximo.

Fuente: Archivos del autor (Unidad Cooperaria No.1, 2008-2009)