

# Algunas notas sobre la compleja relación entre educación y Cooperativismo

PABLO FRISCH<sup>1</sup>

## Resumen

*El trabajo analiza y reflexiona sobre las ponencias presentadas y debatidas en la mesa Educación y Cooperativismo del I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América, desarrollado en el Centro Cultural de la Cooperación "Floreal Gorini" en noviembre de 2013. En la misma se abordó la problemática partiendo de experiencias educativas concretas desarrolladas en el marco del sistema educativo formal en las que la enseñanza de los valores, principios y prácticas del Cooperativismo asumen diversas formas, y de experiencias de formación de adultos que trabajan en cooperativas en las que se observa la impronta de diversas técnicas y enfoques de la educación popular.*

**Palabras clave:** Educación cooperativa, valores, didáctica, movimiento pedagógico latinoamericano, emancipación

## Resumo

### **Algunas notas sobre a complexa relação entre educação e cooperativismo**

*O trabalho analisa e reflete sobre os trabalhos apresentados e debatidos na mesa Educação e Cooperativismo do I Encontro por uma Pedagogia Emancipatória na Nossa América, desenvolvido no Centro Cultural de la Cooperación "Floreal Gorini" em novembro de 2013. Nela, a problemática foi abordada partindo de experiências educativas concretas desenvolvidas no contexto do sistema educacional formal, nas quais o ensinamento dos valores, princípios e práticas do Cooperativismo assumem diversas formas, e de formação de adultos que trabalham em cooperativas nas quais se observa a marca de diversas técnicas e enfoques da educação popular.*

**Palavras-chave:** educação cooperativa, valores, didática, movimento pedagógico latino-americano, emancipação

---

<sup>1</sup> Lic. Prof. en Sociología. Docente de nivel medio en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Coordinador del Departamento de Educación del CCC "Floreal Gorini".

## Summary

### **Some notes on the complex relationship between education and cooperatives**

*This work analyzes and reflects on the papers presented and discussed at the table of Education and Cooperative Movement in the 1st Encounter towards an Emancipatory Pedagogy in Our America, developed at the Cultural Center of Cooperation "Floreal Gorini" in November 2013. In it, was addressed the problem starting from specific educational experiences in the context of the formal education system in which the teaching of values, principles and practices of Cooperatives take many forms, and from experiences in training of adults who work in cooperatives in which the stamp of various techniques and approaches of the popular education is observed.*

**Keywords:** Cooperative education, values, didactic, pedagogical Latin American movement, emancipation

## INTRODUCCIÓN

Este artículo despliega una serie de reflexiones, debates, interrogantes, tensiones y desafíos que presenta la compleja relación establecida entre Cooperativismo y educación en el marco del modo de producción capitalista. Para ello, se retoman las ponencias presentadas, analizadas y debatidas en la mesa temática *Educación y Cooperativismo del I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*, que tuvo lugar durante los días 14 y 15 de noviembre de 2013 en el Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini”.

El encuentro, organizado y coordinado por el Departamento de Educación del CCC, propuso una instancia de reflexión, análisis y debate en torno a lo educativo desde una perspectiva emancipadora. El encuadre metodológico propuesto, en el que se solicitó a cada expositor la lectura previa de un trabajo de otro autor y la formulación de tres preguntas al mismo<sup>2</sup>, propició la generación de espacios de reflexión, análisis y debate en los que se abrieron nuevos interrogantes como así también diversos desafíos teóricos, políticos y organizativos.

La mesa temática *Educación y Cooperativismo* abordó la problemática partiendo de experiencias educativas concretas, desarrolladas en distintos niveles del sistema educativo, que serán analizadas a continuación, como así también algunos de los intercambios que allí tuvieron lugar.

Los primeros cuatro trabajos se refieren a

<sup>2</sup> Esta metodología de trabajo, desarrollada por la Secretaría de Investigaciones del Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini”, fue implementada en los Seminarios Internos Transdisciplinarios (SIT) que tuvieron lugar en los años 2011, 2012 y 2013 en el CCC. Hemos comprobado que favorece instancias reales de análisis, reflexión y debate colectivo sobre el conocimiento producido, a la vez que propicia diversas formas de articulación entre equipos de trabajo, lo cual implica también un saldo organizativo.

experiencias desarrolladas en el marco del sistema educativo formal, en las que la enseñanza de los valores, principios y prácticas del Cooperativismo asumen diversas formas en función de los objetivos de enseñanza y aprendizaje planteados y las estrategias pedagógico-didácticas desplegadas. Los últimos tres trabajos describen experiencias de formación de adultos que trabajan en cooperativas, en las que se observa la impronta de diversas técnicas y enfoques de la educación popular. En lo que sigue, se reproducen fragmentos de cada uno de los trabajos, como así también algunas de las aclaraciones, reflexiones y análisis que surgieron en el marco del encuentro a partir de las preguntas formuladas a los autores. Luego, a modo de reflexiones finales, se retoman algunos de los ejes del debate abierto con el que cerró la mesa.

## HACER EDUCACIÓN COOPERATIVA EN UNA ESCUELA QUE ES COOPERATIVA DE TRABAJO: POSIBLES LUGARES DE ENCUENTRO PARA UNA PEDAGOGÍA EMANCIPATORIA

Las docentes de la Escuela Cooperativa Mundo Nuevo S. G. Caironi, A. Fernández y B. Peralbo se refieren al carácter democrático que asume el gobierno de la institución educativa en la que se desempeñan como docentes:

Una cooperativa de trabajo agrupa a trabajadores que se proponen fundamentalmente el ejercicio en común de las tareas productivas. En nuestro caso sería poner en funcionamiento una escuela. En este modo de organización no hay un dueño y empleados, sino que todos los trabajadores somos asociados a la cooperativa, gozamos de iguales derechos y obligaciones, y formamos parte del gobierno de la misma. Todos los trabajadores asociados a la cooperativa participamos en la organización y la administración de la escuela, por lo que, además de

las tareas relacionadas con lo estrictamente pedagógico y con el funcionamiento cotidiano, integramos tres ámbitos de trabajo y decisión: asamblea de asociados, consejo de administración y comisiones de trabajo.

Esta forma de organización encuentra su correlato en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la escuela, en la que la educación en Cooperativismo se encuentra profundamente relacionada con la práctica. Al respecto, observan que:

Esta forma de concebir la tarea cotidiana de los equipos docentes es la matriz de lo que sucede en las aulas: los niños y niñas tienen espacio para la discusión, la toma de decisiones, la organización, la planificación, tanto de aspectos que hacen a la vida social de los grupos como a cuestiones curriculares. Los trabajos áulicos en grupos no son la suma del trabajo de cada uno, sino una producción colectiva. Ante una propuesta, lo que prima es la posibilidad de participación de todos, asumiendo la solidaridad como el compromiso con “la causa”, y no la selección de las capacidades, habilidades o gustos de cada uno para concretar alguna especie de “división del trabajo”. El funcionamiento de los delegados se sostiene desde aquella construcción colectiva de sentido que da fundamentos al accionar de los representantes.

De modo que en Mundo Nuevo, el Cooperativismo se presenta como forma de organización económica, política y social, régimen de convivencia y también como método de enseñanza. En ese sentido, las docentes enumeran algunos aspectos pedagógico-didácticos presentes en sus prácticas de la enseñanza:

El trabajo pedagógico sostenido desde: las tareas rotativas de encargados en las salas, la elección y el funcionamiento de un cuerpo de delegados, el uso común de los materiales, las

prácticas sistemáticas de autoevaluación, la votación grupal de los abanderados, el aprendizaje en equipos y con otros en general, la decisión compartida entre niños y adultos sobre la utilización de los tiempos, son algunas de las prácticas cotidianas de los chicos en la escuela que encuentran su anclaje en los valores del Cooperativismo.

Las preguntas dirigidas a las autoras se enfocaron en el carácter que asumen las escuelas de gestión social en contraste con las escuelas públicas y privadas, los niveles de participación de las familias en el despliegue del proyecto de la escuela y el derrotero de los egresados de la institución en otros niveles del sistema educativo.

Las docentes explicaron que las escuelas de gestión social constituyen un sector diferenciado respecto de la educación privada en tanto la institución es gestionada colectivamente y forma parte de la Federación de Escuelas Cooperativas. En este punto, manifestaron su interés en trasladar este tipo de experiencias a la escuela pública, a la que apuestan al igual que el resto de nosotros. En lo que refiere al trabajo con las familias, observan que en general les resulta difícil afianzar este tipo de vínculos y promover la apropiación del espacio de la escuela. Lo relacionan con el lugar que continúa ocupando la escuela en el imaginario social. Sostienen al respecto: “Ya hace rato sabemos que no es un templo y eso tiene que cambiar”. Finalmente, acuerdan en la necesidad de realizar algún tipo de seguimiento de los estudiantes egresados de la escuela, aunque esto aún es una asignatura pendiente para el colectivo de docentes.

## LA COOPERATIVA ESCOLAR MANZANA PODRIDA

El maestro Hugo Lichtenzveig relata en su trabajo una experiencia áulica que tuvo lu-

gar durante más de veinte años en una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires, entre 1988 y 2008. Se trata, en sus propias palabras, de “una experiencia cooperativa en la escuela pública que se inicia como creación y motivación para la lectura y escritura y trasciende a un proyecto cooperativo integral para todas las áreas y un contenido-forma que cambia en sentido democrático el funcionamiento del aula”.

Consciente de que la pregunta vital por el sentido es central en toda práctica pedagógica emancipadora, el maestro Hugo comienza interrogándose acerca de la función de la escritura en las instituciones educativas y luego nos invita a reflexionar sobre el sentido más general de la enseñanza recordando a sus referentes pedagógicos:

¿Para qué sirve escribir en la escuela? Estas preguntas son producto de observar que lo escrito por chicos y chicas, en la mayoría de los casos, tiene una ruta pequeña y trágica. Ellos escriben, ilustran; el maestro o la maestra corrige errores de ortografía o sintaxis, muchas veces adivina lo que dice el texto sin preguntar, pone una calificación que la mamá o el papá leen y luego, a fin del curso, los escritos tienen el destino de perderse junto con la basura (...). Así me propuse desarrollar un “sentido” que pudiera incorporar activamente a los alumnos en su propio aprendizaje; no quería ponerme en el lugar tradicional del maestro y comencé a ser aprendiz de los maestros y maestras que “hacen” escuela, que la modifican y le dan un espíritu liberador y humanista, como Luis F. Iglesias, las hermanas Cosettini, Paulo Freire, Jesualdo Sosa, Celestin Freinet, Anton Makarenko, Gianni Rodari, Francesco Tonucci, Simón Rodríguez, José Martí y otros más.

Las actividades desarrolladas por el maestro y sus estudiantes se centran en la producción, corrección, edición, armado y distribu-

ción de libros, periódicos y otro tipo de producciones escritas: “Un cuaderno muy grande nos ayudó a escribir. Escribimos sin censuras ni correcciones sin sentido. Luego releímos, corregimos, embellecimos y compaginamos cada uno de los trabajos. Luego de varias semanas y antes de las vacaciones del mes de julio comenzamos la tarea de ‘fabricar’, imprimir lo escrito”.

En ese marco, las asambleas cumplen un papel irremplazable para democratizar no solo la gestión de la cooperativa, sino también del curso, al constituirse, en palabras del autor, en “el poderoso motor de la creación, mantenimiento y difusión de todo el trabajo escolar. Un motor colectivo que desarrolla lo individual, lo colectivo que introduce la vida real de la comunidad en la escuela. Deja de ser el maestro el supremo y se distribuye la voz, la acción y las decisiones. Es de un valor insustituible”.

La construcción de vínculos con la comunidad constituye otro de los ejes del proyecto del maestro y sus estudiantes, quienes procuraron desde un primer momento trascender los muros del aula para llegar mucho más allá de lo que se hubieran imaginado:

Destinamos una parte de los libros a repartirlos entre la comunidad gratuitamente. Así se decide a quién y también se elabora una carta explicando cómo se hizo. En esa carta, que se hace de manera colectiva y por consenso solemos pedir una contestación y a veces algún pedido. Cada uno propone a quién le quiere mandar y en Asamblea se decide. Usualmente le mandamos nuestros libros a personalidades como el Presidente de la Nación, que nos recibió en el 2004, funcionarios de Educación, que nos visitaron en diferentes épocas (en el 2004 logramos que el Lic. Filmus nos imprimiera la última creación: ZARAZA ZAZAZA). También les mandamos a aquellas personas que nos han ayudado: vecinos, imprentas, cooperativas visi-

tadas, etc. También le enviamos a periodistas, “porque nos gusta salir por la radio”, a artistas preferidos, conjuntos de música, etc. Y así damos y recibimos opiniones, regalos, cartas y la consideración de la comunidad.

Las preguntas formuladas al autor giraron en torno al funcionamiento institucional de la escuela en términos de promoción u obstaculización del proyecto áulico, el funcionamiento de la biblioteca y la eventual continuidad del proyecto más allá de 2008.

Al respecto, el maestro manifestó que se trata de una escuela normal, como tantas otras, en tanto “ya tiene una historia de institución que no funciona como una institución, donde el formalismo es absorbente y si el maestro desea hacer otra cosa puede hacerlo, si no levanta mucho la perdim”. Aclaró que la escuela no aportó dinero ni materiales para el proyecto, lo cual se tornó un problema a tratar en las asambleas, dado que la eventual venta de los libros y revistas infringe una serie de normas y reglamentos escolares. En ese marco, decidieron pedir una colaboración a cambio de los libros. Respecto de la biblioteca de la escuela y la escasez de todo tipo de recursos, el maestro relató cómo construyó una biblioteca para el aula con materiales que iba encontrando en la calle. En el diálogo surgió la conclusión de que la falta de apoyo y control institucional constituyó una potencialidad del proyecto, en tanto el maestro tuvo la posibilidad de crear e inventar libremente junto a sus estudiantes, pero también se presenta como una limitación, en tanto el proyecto no fue asumido por la institución y por lo tanto, no encontró continuidad más allá del maestro Hugo.

La falta de apoyo y control institucional constituyó una potencialidad del proyecto del maestro Hugo, en tanto él tuvo la posibilidad de crear e inventar libremente junto a sus estudiantes; pero también se presenta como una limitación, en tanto el proyecto no fue asumido por la institución y por lo tanto, no encontró continuidad más allá de él.

### COOPERATIVA ESCOLAR RADIAL: “EL RECREO DE LOS INVISIBLES”

La ponencia de Paula Muriel Martínez relató la experiencia de la cooperativa escolar radial que funciona en 6ºA turno mañana de la escuela primaria pública en la que se desempeña como docente. Se refiere en primer lugar al sentido que le otorga al emprendimiento, en sintonía con el proyecto institucional de la escuela:

Fue creada como parte del proyecto áulico que los docentes debemos elaborar enmarcados en los proyectos institucionales de las escuelas. El de la nuestra contempla dos ejes: por un lado, la intención de acercar a las familias a la escuela de un modo más activo, para favorecer el concepto de comunidad educativa; y por el otro, las Prácticas del Lenguaje como asignatura que atraviesa todas las prácticas, no solo educativas, sino sociales de los y las estudiantes.

La dinámica que observaba en el grupo de estudiantes a partir de un diagnóstico claro y preciso la convenció de la necesidad de avanzar en el despliegue de prácticas de la enseñanza que trascendieran los contenidos meramente conceptuales:

Cuando pensé en este proyecto, lo hice basada en las necesidades y dificultades que vi que el grupo presentaba: mucho temor a la figura de autoridad donde ponían a los docentes; fuertes expresiones discriminatorias entre ellos, relativas al origen, a la dificultad frente a la escritura de algunos integrantes del grupo, que son primeras generaciones de alfabetos; importantes expresiones machistas, no solo verbales, sino actitudinales, donde las niñas ocupaban un lugar sumamente postergado frente al resto del grupo; un gran temor generalizado a hablar frente al docente y a sus pares; etc.

La docente les propuso la conformación de la cooperativa a sus estudiantes, a quienes les planteó el desafío democráticamente, en una asamblea:

La cooperativa nació a partir de una asamblea realizada en marzo de este año, donde, a partir de una consigna previa que invitaba a los niños y niñas a investigar qué es una cooperativa, se les propuso discutir y decidir si deseaban formar parte de una. Unánimemente se decidió que sí. Y se decidió que fuera una radio.

Respecto al funcionamiento operativo de la radio, la autora explicita el proceso de trabajo que tiene lugar en el aula, en la que se observa la construcción colectiva de múltiples aprendizajes:

La radio se produce durante casi un mes por programa, trabajando en pequeños grupos, los cuales son responsables de las diferentes secciones que el programa tiene (Actualidad de nuestra escuela, Actualidad del barrio, Cuentos y radioteatro, Deportes, Chistes, y la última incorporación, Homenajes). Cada grupo discute y decide de qué tema hablar, escriben la noticia colectivamente, la corrigen entre ellos, y luego escriben un guión que será la presentación del

bloque donde se leerá la noticia. Para decidir quién integra cada sección, eligen voluntariamente donde trabajar, y en caso de que sobren o falten integrantes para alguna, van moviéndose entre ellos hasta estar equitativamente distribuidos. Una vez terminadas las noticias y los guiones, se van grabando los diferentes bloques. Y, por ahora, los edita la docente. Luego, se suben a la página de la cooperativa<sup>3</sup> para quedar en la red disponibles para los y las oyentes.

La docente observa que con el tiempo la propuesta es apropiada por los estudiantes, quienes aprenden a escribir, a organizarse y a luchar para volverse visibles:

Encarando ya el cuarto programa, los vínculos son otros, no solo entre ellos y conmigo, sino con el propio aprendizaje. Hoy, escribir representa mucho más que tener una buena o mala nota. Hoy escribir es tomar nota en el barrio cuando ven algo que los impacta, salir voluntariamente por los pasillos de la escuela a preguntar qué es lo que sus compañeros y compañeras están haciendo, coleccionar chistes para ver si alguno sale en el programa, bajar en el recreo a la biblioteca por si hay alguna obra que esté piola para grabar... Hoy escribir es comunicar y es transformar. Hoy escriben denuncias "por si alguien escucha que el barrio está sucio y vienen a limpiarlo", hoy se juntan a escribir obras graciosas para actuarlas en el programa, hoy cosen banderas para que su invisibilidad sea solo un nombre, y para que su identidad sea conocida por todos y sus ideas y sus voces no sean nunca más desoídas.

Las preguntas se enfocaron en el encuadre institucional de la escuela y su eventual apoyo a la cooperativa, el impacto que tuvo la experiencia en las relaciones entre familias y escuela, y la forma en la que la radio convive

<sup>3</sup> [www.elrecreodelosinvisibles.weebly.com](http://www.elrecreodelosinvisibles.weebly.com)

a nivel áulico con la experiencia cotidiana de enseñar y aprender.

La maestra Paula advirtió ciertos cambios positivos en la dinámica de las relaciones de fuerza al interior de la institución a partir de la existencia de la cooperativa: “Hay algo que viene pasando en estos días y es que los pibes le exigen a la institución. Se reúnen, se organizan, toman decisiones. Cuando la institución no se hace cargo de algunas cosas, los pibes se hacen cargo”.

En su respuesta, Paula afirmó, al igual que el maestro Hugo, que no recibió apoyo institucional por parte de la escuela, cuyo equipo directivo pareciera mostrarse indiferente a lo que sucede en las aulas: “Hay actores de la escuela que firmaron el proyecto, pero no lo leyeron”. Señaló al respecto que muchos se enteraron de la existencia de la cooperativa en la ocasión en que solicitó autorización para asistir al encuentro del CCC, cuando la radio ya venía funcionando desde hacía más de seis meses. Conmovió profundamente a todos los participantes de la mesa al comentar que cuando compartió con los estudiantes el mail de invitación para participar del encuentro, se produjo una “pequeña revolución” en el curso, en tanto fue entonces que se dieron cuenta de que había gente que conocía su trabajo y escuchaba la radio, lo que significaba que “lo que hacían era importante”. Finalmente, advirtió ciertos cambios positivos en la dinámica de las relaciones de fuerza al interior de la institución: “Hay algo que viene pasando en estos días y es que los pibes le exigen a la institución. Los

pibes se reúnen, se organizan, toman decisiones. Cuando la institución no se hace cargo de algunas cosas, los pibes se hacen cargo, si tienen las herramientas”.

## COOPERATIVISMO EN LA ESCUELA: ¿COOPERAMOS, SEÑO?

El trabajo de Susana Ferrero analiza una experiencia de educación cooperativa que viene desarrollando en la Escuela Cooperativa del Sur, ubicada en El Pato, partido de Berazategui, provincia de Buenos Aires. Señala:

[Se trata de] un proyecto educativo de la Cooperativa de Servicios Tres Límites, cuyos objetivos fundacionales estaban orientados a solucionar problemas sociales urgentes que las políticas de estado de ese momento no contemplaban. Es por eso que nos planteamos, a nivel pedagógico, organizar un proyecto de formación en valores cooperativos ya que, en el transcurrir temporal, muchas veces se fueron diluyendo esos principios de los pioneros. Para este ciclo 2013 elaboramos un Cuaderno que propone una serie de juegos, actividades y lecturas orientados hacia la recuperación y consolidación de los valores cooperativos, de tal manera que estos principios no sean solo conceptos claros a nivel intelectual, sino prácticas cotidianas en la escuela y en la comunidad. Cada actividad propuesta finaliza con una reflexión grupal en la que se trata de revisar las actividades que se pusieron en juego, cómo las vivió cada uno, cómo modificó su actuar en el grupo.

La autora se refiere a una serie de tensiones y complejidades inherentes a la puesta en práctica de un proyecto de educación cooperativa entre docentes que han sido socializados y formados en el marco de relaciones de saber y poder capitalistas:

Esta experiencia se viene realizando desde

mayo 2013, con algunas dificultades, pues los mismos docentes, muchas veces, deben modificar sus propias prácticas. Para no caer en contradicciones, la implementación de este proyecto debe poner en acto estos principios, en cada uno de los escenarios escolares, en cada momento compartido en la escuela, en cada conflicto cotidiano. Y esto no resulta fácil, pues los actores sociales que participan del proyecto provienen de experiencias por lo general individualistas y competitivas.

Sin embargo, encuentra en el trabajo colectivo la clave para avanzar en el afianzamiento de prácticas de la enseñanza coherentes con los valores y principios del Cooperativismo, de forma tal que el proyecto pueda consolidarse:

Revisar las acciones cotidianas es una tarea ardua pero indispensable para ir consolidando este proyecto. Es por eso que se incluyen muchas actividades grupales y hasta colectivas, como pueden ser las actividades de cierre de cada etapa (trimestral) de lectura, en la que los grupos participantes exponen sus conclusiones ante los demás grupos.

Las preguntas se centraron en el papel de docentes, estudiantes y padres en la organización de la escuela, como así también en la participación del equipo docente en la elaboración de los cuadernos de actividades presentados.

La autora observó al respecto, en primer lugar, que dado que se trata de una escuela nueva que tiene solo ocho años, “no arrastra vicios de otras escuelas. Hay cosas que en esta escuela se dan por sentadas, como las asambleas de los chicos con sus docentes, y otras prácticas que son parte del Cooperativismo y que en otras escuelas no se dan, y yo lo se porque siempre trabajé en escuelas tradicionales”. Señaló también que la escuela

fue creada a partir de una demanda de las familias y que durante sus primeros años de funcionamiento, muchos aspectos pedagógicos se encontraban supeditados a las decisiones de los padres. Advierte que esta situación se fue equilibrando con el correr de los años y que actualmente las familias participan activamente en la vida escolar desde otros lugares. Respecto de los materiales didácticos, comentó que el consejo de administración de la cooperativa la contrató para que le diera a la escuela una impronta más cooperativa y más sistemática. De modo que ella fue quien elaboró la propuesta, que sin embargo fue luego modificada y adaptada varias veces en función de las devoluciones de los docentes. Reflexionó al respecto: “Es todo un camino, de algún lado teníamos que partir y decidimos partir desde acá”.

“Los mismos docentes, muchas veces, deben modificar sus propias prácticas. Para no caer en contradicciones, la implementación de este proyecto debe poner en acto estos principios, en cada uno de los escenarios escolares, en cada conflicto cotidiano. Y esto no resulta fácil, pues los actores sociales que participan del proyecto provienen de experiencias por lo general individualistas y competitivas”, señala Susana Ferrero.

### OTRA EDUCACIÓN PARA OTRA ECONOMÍA: LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE COMO ACTOR POLÍTICO

Noel Mazzuco, Guillermina Mendy, Nelly Schmalko y Lucila Toscano relatan la experiencia

que vienen desarrollando en la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria (TUESS), creada en el año 2010 en la Universidad Nacional de Quilmes. Comienzan problematizando la función social y política de la universidad:

Una universidad de y para los trabajadores/as debe producir conocimiento para la transformación de las relaciones mercantilizadas y para la emancipación de toda forma de opresión; debe respetar los saberes y las prácticas del pueblo, estar abierta a sus necesidades y libertades, en disputa con el pensamiento único neoliberal. Una universidad popular define entonces, qué, para qué y con quiénes produce conocimientos: es una práctica del hacer y el ser. El hacer sobre sí mismo, que va configurando sujetos sociales para la transformación. Una universidad cuya perspectiva sociopolítica coincide con la educación popular, crítica, transformadora y emancipadora de Paulo Freire. Para pensar otra educación para otra economía son insoslayables las pedagogías que se sustentan en la memoria colectiva y emergencia de los movimientos sociales, sus prácticas, sus reflexiones y sus luchas”.

Partiendo de ese diagnóstico, que expresa a su vez un posicionamiento político-pedagógico respecto del carácter de clase que asume la universidad en el marco del modo de producción capitalista, las autoras despliegan una propuesta pensada para trabajadores que han sido históricamente excluidos del ámbito de los estudios superiores:

Es en este marco que analizamos la TUESS en tanto primera carrera universitaria de formación integral en ESS (Economía Social y Solidaria), y que surge como una necesidad de acompañar las diferentes experiencias de ESS con estrategias integrales de formación universitaria. Tiene como antecedente el Diploma de Extensión Universitaria de Operador

Socioeducativo de la Economía Social y Solidaria (DOSESS), que posibilita el acceso a la universidad a trabajadores y trabajadoras que no tienen la terminalidad educativa requerida en cualquier carrera universitaria, pero que están en condiciones de tener una formación de calidad vinculada a su trabajo y territorio. Este trayecto formativo es reconocido como el primer año de la TUESS para aquellos estudiantes que decidan continuar este proceso de formación integral, posibilitándoles el ingreso directo a la universidad.

Proyectar una universidad por fuera de la lógica del mercado implica necesariamente problematizar las relaciones de poder y saber que son inherentes al abordaje didáctico tradicional centrado en la transmisión de conocimientos. En ese sentido, las autoras se refieren a la construcción de una Comunidad de Aprendizajes en la tecnicatura:

La modalidad de organización de la propuesta, la participación de distintos actores sociales, el dictado de las materias a cargo de parejas pedagógicas, el espacio sustantivo de las prácticas profesionales y los dispositivos pedagógicos extra-áulicos, tales como la tertulia de lectura dialógica, el campus virtual y las tutorías; materializan un posicionamiento político determinado, que coloca en el centro las experiencias del campo popular, que va configurando una visión colectiva que ubica la “Comunidad de Aprendizaje” (CA) como sujeto de la transformación.

Se trata de una propuesta en desarrollo que, partiendo del ámbito universitario, busca sin embargo trascenderlo, planteando un abordaje de lo educativo orientado a fortalecer las experiencias de los distintos actores de la economía social y solidaria:

La CA que emerge de la experiencia de la

TUESS no es un proceso concluido. Surge como un proyecto de ampliación de los derechos educativos, pero lo trasciende en sus objetivos y proyecciones. No solo poniendo en diálogo el sentido de la docencia, investigación y extensión universitarias, sino sumando la dimensión territorial que la sitúa. Se proyecta así, en cada una de las organizaciones que integran los participantes y en las redes que fuimos creando en el transcurrir de la experiencia (institucionales, sociales, educativas, culturales, etc). En este entramado construido en conjunto todos somos y estamos siendo educadores y educadoras de la economía social y solidaria.

Las preguntas formuladas se focalizaron principalmente en el enfoque pedagógico de la Comunidad de Aprendizaje, las distintas instancias de formación que esta propone, los obstáculos que se presentan y las claves para superarlos.

En su respuesta, las autoras comenzaron señalando que la distinción entre el que sabe y el que no sabe es constitutiva del ámbito universitario. Pero cuando la propuesta de enseñanza es distinta, suceden cosas distintas en términos de aprendizajes: “La universidad tiene una dimensión paradójica. Nuestros estudiantes en la tecnicatura son generalmente adultos, y entran diciendo ‘yo no voy a poder’. Hay un abismo entre esas personas que llegaron y los que están hoy”. De modo que el reconocimiento del otro y de “un nosotros” es central en la propuesta: “Empezamos trabajando nuestras trayectorias de vida y nuestros posicionamientos políticos. Hacemos como un acuerdo a partir del respeto y el reconocimiento, y abrirse desde la biografía en ese marco produce algo distinto”. Explicaron a su vez que las tertulias de lectura colectiva y debate apuntan a hacer dialogar a los textos con las diversas situa-

ciones y contextos territoriales. En cuanto a las situaciones de conflicto, señalaron que estas son puestas sobre la mesa y trabajadas, en el entendimiento de que “las cosas no le pasan a una persona sino al colectivo”. Se refirieron también al carácter interdisciplinario del equipo y la función de los intercambios y la sistematización de experiencias a los fines de compartir saberes. Finalmente, agregaron que en la tecnicatura la planificación es entendida como una hipótesis de trabajo que es discutida con los estudiantes.

## EL COMPROMISO SOCIAL UNIVERSITARIO COMO PRÁCTICA EMANCIPATORIA

El trabajo presentado por María Teresa Fantini, Julieta Álvarez, Julieta Árana y Marcela Coringrato relata una experiencia de capacitación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, dirigida a los trabajadores de una cooperativa de recuperadores –separadores de residuos. Las autoras comienzan describiendo a la población destinataria del programa:

En nuestra ciudad, como en el resto de nuestro país, los sectores sociales más afectados han encontrado una estrategia de supervivencia en la separación de residuos a través de los denominados “recuperadores” que intentan generar alternativas de trabajo autogestionado de modo individual y algunos, luego, de modo asociativo. Esta población está marginada no solo social, educativa y culturalmente, sino también geográficamente llegando a ellos pocos recursos del municipio.

Se refieren luego a la experiencia concreta de la cooperativa con la que trabajan y la forma en la que comenzaron a vincularse con la misma:

CURA se creó en agosto de 2004 cuando un grupo de recuperadores se conformó como cooperativa. A comienzos de 2009 aún no

funcionaba como tal, sino que los asociados seguían trabajando en el predio en forma precaria e individual. Fue entonces cuando solicitaron a la Universidad –a través del Programa de Vinculación Socioproductiva- una capacitación específica sobre gestión y administración que les permitiera comenzar a trabajar en forma solidaria y en condiciones más dignas. Para ello, se realizó el curso-taller “Herramientas para la Gestión de Cooperativas de Trabajo”. Uno de sus principales objetivos fue promover el Cooperativismo, a través de acciones concretas: formar un fondo para autofinanciamiento, establecer igual remuneración para todos, promover la participación, acompañar la autogestión, fomentar la cultura del trabajo asociativo y solidario, y la construcción de valores y principios que lo sustentan.

Advirtiendo las tensiones y complejidades que implica esta forma de autogestión, decidieron desplegar una propuesta pedagógica coherente con los principios del Cooperativismo:

La formación de los asociados en estos valores cooperativos nos ha facilitado la implementación de un proyecto pedagógico vinculado a una praxis viva, en la que enseñar no tiene nada que ver con transmitir, sino con permitir que el otro se emancipe. En esta concepción la intervención pedagógica es plenamente política y la igualdad es un punto de partida y no un punto de llegada.

Las docentes describen finalmente el proceso de alfabetización que vienen desarrollando con uno de los asociados de la cooperativa:

V. nos marca el tiempo en la construcción de su aprendizaje. No hay tiempos preestablecidos sino una adaptación mutua y constante a las necesidades y sus manifestaciones. Con esta experiencia aprendemos a manejar nues-

tras ansiedades. Entendemos que el tiempo que llevará este proceso de aprendizaje será acorde a los propios tiempos de V. Nos sucede habitualmente que llegamos a los encuentros con una planificación pero finalmente la clase se construye sobre las inquietudes que manifiesta V. quien, si bien no verbaliza específicamente la inquietud de aprender determinados contenidos, envía señales acerca de sus necesidades más urgentes que captamos en el intercambio cuerpo a cuerpo.

Las preguntas a las autoras se enfocaron en los mecanismos que encuentra la universidad para trabajar en ese contexto particular, los emergentes que van surgiendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la forma en la que se trabaja la cotidianeidad de la cooperativa.

“La formación de los asociados en estos valores cooperativos nos ha facilitado la implementación de un proyecto pedagógico vinculado a una praxis viva, en la que enseñar no tiene nada que ver con transmitir, sino con permitir que el otro se emancipe. En esta concepción la intervención pedagógica es plenamente política y la igualdad es un punto de partida y no un punto de llegada”, señalaron miembros de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Marcela Coringrato respondió a las preguntas en representación de sus compañeras y manifestó en primer lugar la necesidad de que los asociados finalizaran su escolariza-

ción, que encontraba situaciones desiguales. Dado que el interés de los trabajadores de la cooperativa es central para la propuesta educativa, optaron por ir respondiendo a sus demandas concretas. De este modo, “se va generando un vínculo personal que lleva tiempo; hay que romper una barrera de confianza a través de la constancia”. Contó que se trata de una comunidad muy particular que trabaja en turnos rotativos, lo cual implica una serie de adaptaciones mutuas. Se refirió finalmente a la complejidad que presentan las cooperativas en Mar del Plata, donde “hay un imaginario social muy ligado a lo que son por ejemplo las cooperativas de pesca, que no son tan cooperativas. Una cooperativa que funciona como tal implica mirar la vida desde otro lugar totalmente distinto. También circula mucho la idea de que las cooperativas son para pobres que se quedaron sin trabajo”.

### EDUCACIÓN COOPERATIVA E IDENTIDAD INSTITUCIONAL: EL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL DEL BANCO CREDICOOP COOP. LTDO.

En su ponencia, Daniel Plotinsky desarrolló algunas dimensiones del Programa de Fortalecimiento Institucional (PFI) del Banco Credicoop, observando en primer lugar que:

Se propuso contribuir al fortalecimiento del compromiso institucional de funcionarios y empleados con potencial de desarrollo para la asunción de roles de mayor responsabilidad y jerarquía en la entidad, y desarrollar un espacio pedagógico flexible para consolidar, a través de acciones combinadas, el compromiso con los valores y proyectos de la cooperativa.

Se trata de una experiencia educativa que apunta a fortalecer el desarrollo de la orga-

nización como así también el de cada uno de sus integrantes:

La implementación del PFI para el personal, y su posterior articulación con la Secretaría de Educación, constituyó un paso adelante desde una perspectiva que concibe a la entidad como una “organización orientada al aprendizaje”. Esto implica pensar los procesos de formación como parte de una estrategia de cumplimiento de los objetivos de la entidad, ya que una organización que aprende es aquella que posee un sistema abierto, altamente interactivo entre sus partes y con el contexto, tomando el concepto de aprendizaje no solamente como una facultad de las personas, sino en el nivel de la interacción entre ellas. Por eso, estas organizaciones movilizan todos sus recursos, conocimientos y experiencias para potenciar el desarrollo individual y colectivo de sus miembros”.

El autor observa que la propuesta formativa, basada en los métodos de la educación popular, contempla cinco dimensiones centrales:

Dimensión socio-política, ya que parte de una mirada sobre la sociedad que pone el acento en la creciente desigualdad económica, social, política y cultural que apunta a preservar la injusticia social y el status quo; y por otro lado, en la posibilidad de transformación social asociada a la capacidad de los sectores populares de participar realmente en las decisiones que afectan su vida cotidiana. Dimensión popular, en cuanto a los sujetos de su acción y a sus objetivos, que apuntan a servir de instrumento de apoyo a la organización y a la construcción de su proyecto político-social. Dimensión cognitiva, en tanto proceso de circulación, apropiación y producción colectiva de conocimiento, tendiente a objetivar la realidad cotidiana, hacer su análisis crítico y elaborar fines y medios para la acción. Dimensión epistemológica, ya que se concibe al conocimiento como una construcción dialéctica y no como resultado de

una acumulación lineal infinita e interminable de hechos sin conexión. Conocer la realidad es comprender los hechos como partes estructurales de un todo en movimiento donde se identifican aspectos, puntos de vista y contradicciones. Dimensión metodológica, en tanto parte de situaciones problemáticas de los sujetos de la acción educativa. Busca las causas y las consecuencias y determina fines y medios para la acción a través de una construcción colectiva del conocimiento, que se va construyendo en el juego dialéctico del sentido común y el conocimiento científico. Esto implica tomar la experiencia, la cotidianeidad y la práctica como objetos de reflexión y, a partir de esos fenómenos, buscar lo esencial detrás de las apariencias para superar la percepción pragmática y fragmentada de los problemas, buscando la construcción de una conciencia colectiva de los mismos.

Finalmente, reflexionó en torno a las potencialidades y limitaciones que presenta la articulación entre la construcción de una empresa cooperativa y el despliegue de la propuesta educativa descripta:

La experiencia permite ver también los avances en la imbricación entre un proyecto democrático y sus procesos de fortalecimiento y formación. Será materia de un análisis posterior las tensiones, conflictos o dificultades que se reflejan en la construcción de esta propuesta pedagógica. Sin embargo, puede anticiparse que la educación popular y la construcción concreta del Cooperativismo son al mismo tiempo rupturas con modos establecidos de desigualdad y exclusión; conquistas de nuevas relaciones, dinámicas y herramientas de participación; rupturas con las viejas prácticas que son dominantes en las sociedades con relaciones de profundas injusticias y, finalmente, largos procesos de aprendizaje e invención de caminos inexplorados.

Las preguntas se enfocaron principalmente en las tensiones y complejidades que presenta ese proceso formativo en una cooperativa que presenta una impronta comercial, el rol de los asociados en el Programa de Fortalecimiento Institucional y el trabajo pedagógico sobre los valores del Cooperativismo.

“Si algo puede aportar el Cooperativismo al proceso educativo es cómo procesar las tensiones. Siempre y cuando pensemos en qué tipo de Cooperativismo nos planteamos, y no solo qué tipo de educación”, señaló Daniel Plotinsky en su ponencia sobre el Programa de Fortalecimiento Institucional del Banco Credicoop.

En su respuesta, el autor comenzó identificando la existencia de una serie de tensiones y contradicciones que son propias de cualquier ámbito educativo. Observó entonces que: “Si algo puede aportar el Cooperativismo al proceso educativo es cómo procesar esas tensiones. Siempre y cuando pensemos en qué tipo de Cooperativismo nos planteamos, y no solo qué tipo de educación”. Señaló que ello se relaciona con las distintas formas que asume la dimensión empresarial de las cooperativas. En ese sentido, observó que “Credicoop es una empresa, como todas las cooperativas, pero que se asume como parte de un movimiento social, que a su vez es parte de la vida política del país. Esta es una definición. De ahí las tensiones y contradicciones en un contexto que las multiplica, que son las mismas que en cualquier contexto educativo”.

Se refirió entonces al carácter coercitivo

que presenta toda forma de enseñanza, advirtiéndolo en este sentido que así como los niños van a la escuela por decisión de sus padres, los trabajadores de la cooperativa asisten a las instancias de formación porque estas son parte de su trabajo. Señaló asimismo que existe efectivamente cierta tensión entre una propuesta de educación popular y la normatividad propia de una relación laboral, y que esta es abordada en el marco de los procesos de trabajo: "En las capacitaciones participa tanto el personal como los dirigentes. Son ellos los que se están capacitando, armando talleres, discutiendo textos, y ahí pueden salir cuestiones relacionadas con la cotidianeidad de la filial".

Observó finalmente, que el Programa de Fortalecimiento Institucional se encuentra orientado principalmente a preservar a la cooperativa, a los fines de que no se transforme en una simple figura legal que encubra relaciones de explotación, tal como ha sucedido con muchas cooperativas.

## ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

El análisis de los trabajos y de los intercambios que estos suscitaron abre una serie de interrogantes y debates que no serán saldados en este trabajo en tanto reclaman más instancias de investigación, reflexión e intercambio. Cabe preguntarse, en primer lugar: ¿Que puede aportar el Cooperativismo como formación económica, social, política y cultural a la construcción de una pedagogía emancipatoria? Y en la misma línea, ¿qué puede aportar la educación, encarada desde una perspectiva emancipatoria, al Cooperativismo transformador?

En el marco del debate abierto con el que cerró la mesa, advertimos la presencia en todas las ponencias de una clara intencionalidad dirigida a apropiarse de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el fondo, resuena el

problema de la pérdida de sentido tanto del trabajo docente como del acto de aprender contenidos que son vividos como lejanos por parte de los estudiantes. Nos preguntamos entonces acerca del sentido más profundo de la enseñanza y, más específicamente, sobre la ausencia de esta pregunta en las instancias de formación docente inicial y continua.

Surge también otra serie de interrogantes: ¿Puede un docente enajenado lograr que sus estudiantes se apropien de determinados conocimientos? ¿Qué tipo de educación queremos construir? ¿Cómo se forma a sujetos libres? ¿De qué forma pueden afianzarse los vínculos con el resto de la comunidad educativa? ¿Cómo alcanzar mayores niveles de compromiso institucional con experiencias de educación cooperativa como las que aquí han sido presentadas?

Cuando observamos nuestras escuelas, nos da la impresión de que ciertos factores estructurales, tales como la cultura del trabajo enajenado en sociedades capitalistas y su correlato en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la separación entre teoría y práctica promovida en los ámbitos de formación docente, las políticas educativas diseñadas en escritorios ajenos a la realidad de las aulas y el funcionamiento institucional de las escuelas tradicionales, no solamente no promueven iniciativas como las que aquí han sido presentadas, sino que en muchos casos parecieran obstaculizarlas. Y es que la mayoría de nuestras escuelas continúa sosteniendo una cultura del individualismo, la competencia y diversas formas de mercantilización de las prácticas educativas.

Se nos presenta entonces un nuevo interrogante, que expresa a su vez un desafío teórico, político y organizativo: ¿Qué tipo de intervenciones, prácticas y formas organizativas deberíamos darnos para que la educación cooperativa, que forma parte de la Ley

Nacional de Educación, pueda tener lugar en los niveles inicial, primario y secundario, de forma tal que los trabajadores que ingresan a una cooperativa como, pongamos por caso, Credicoop, CURA o el Plan Argentina Trabaja, sean portadores de una subjetividad solidaria, responsable y una concepción del trabajo distinta, no enajenada?

Se acordó entonces en la necesidad de que las experiencias de educación y Cooperativismo que podríamos denominar como “éxitos”, como así también aquellas que están en proceso de construcción –aún en contextos adversos-, sean tomadas como insumo para

la definición de políticas educativas, para que estas dejen de “bajar” a las escuelas y comiencen a pensarse de una forma más horizontal. Para ello, resulta indispensable desplegar diversas instancias de articulación y organización, a los fines de afianzar procesos de construcción teórica y política que tomen como punto de partida la práctica docente. Es por ello que nos comprometimos a avanzar en este sentido, generando diversas instancias de intercambio y debate, como la que tuvo lugar en el marco de este encuentro.

---

#### BIBLIOGRAFÍA

VV.AA. “Educación y Cooperativismo”, *I Encuentro Hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, noviembre de 2013. Disponibles en CD: ISSN: 2347-016x