

Cooperativismo y Educación

APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PEDAGOGÍA DE INSPIRACIÓN EMANCIPADORA

PABLO IMEN¹

Resumen

El artículo continúa una serie de reflexiones acerca de los vínculos que pueden establecerse entre la educación de inspiración emancipadora y el cooperativismo que se autodefine como transformador.² En esta cuarta entrega, se propone abordar un balance y perspectiva en tan compleja, inédita y brumosa coyuntura. La primera sección dará cuenta de algunos indicadores acerca de las regulaciones que impulsan o establecen un lugar para el cooperativismo en la educación. La segunda recupera algunas referencias a experiencias de articulación concreta entre el movimiento cooperativo y el sistema educativo; la tercera intenta compartir algunas ideas centrales en torno a la experiencia de las denominadas escuelas de gestión social o, puntualmente, de gestión cooperativa; y la cuarta se propone enunciar algunos desafíos que permitan avanzar, sobre lo mucho construido, en procesos de imbricación más profundos aportando a la construcción de una pedagogía de inspiración emancipadora.

Palabras clave: educación emancipadora, cooperativismo, poder, educación cooperativa, pedagogía.

Resumo

Cooperativismo e Educação. Contribuições para a construção de uma pedagogia de inspiração emancipatória

O artigo dá continuidade a uma série de reflexões sobre os vínculos que podem ser estabelecidos entre a educação de inspiração emancipatória e o cooperativismo que se autodefine como transformador. Nesta quarta edi-

¹ Director de Idelcoop. Correo electrónico: pabloadrianimen@gmail.com

² Este es el último de una serie de cuatro artículos sobre el tema. El primero se publicó en el número 233 de la Revista <https://www.idelcoop.org.ar/revista/235/cooperativismo-y-educacion-curriculos-democraticos>
El segundo, en el N° 234 <https://www.idelcoop.org.ar/revista/234/poder-democracia-y-participacion-gobierno-educacion-clave-del-cooperativismo>
El tercero en el N° 235 <https://www.idelcoop.org.ar/revista/235/cooperativismo-y-educacion-curriculos-democraticos>

Artículo arbitrado

Fecha de recepción:
04/01/2021

Fecha de aprobación:
23/02/2021

Revista Idelcoop,
N° 236, Cooperativismo
y Educación. Aportes a
la construcción de una
pedagogía de inspira-
ción emancipadora

ISSN Electrónico
2451-5418 / P. 147-165
/ Sección: Educación y
cooperativismo

ção, a proposta é atingir um equilíbrio e uma perspectiva em tão complexa, inédita e incerta conjuntura. A primeira seção dará conta de alguns indicadores sobre as regulamentações que promovem ou estabelecem um lugar para o cooperativismo na educação. A segunda apresenta algumas referências a experiências de articulação concreta entre o movimento cooperativo e o sistema educacional; a terceira tenta compartilhar algumas ideias centrais em torno da experiência das chamadas escolas de gestão social ou, especificamente, de gestão cooperativa; e a quarta propõe-se a enunciar alguns desafios que permitam avançar, no que foi construído, em processos de entrelaçamento bem profundos, contribuindo para a construção de uma pedagogia de inspiração emancipatória.

Palavras-chave: educação emancipatória, cooperativismo, poder, educação cooperativa, pedagogia.

Abstract

Co-operativism and education. Contributions to the construction of an emancipatory-inspired pedagogy

The article continues a series of reflections on the links that can be established between the education of emancipatory inspiration and the co-operativism that defines itself as transformative. In this fourth edition, we propose to analyze and share a point of view on such a complex, unprecedented and bewildering situation. The first part will give an account of some indicators of the regulations that promote or give room to co-operativism in education. The second part brings back some references to experiences of specific articulation between the co-operative movement and the educational system. The third part is an attempt to share some central ideas about the experience of schools with social management, or specifically, with co-operative management. And, the fourth part intends to identify some challenges that enable deeper interweaving processes, building from all the work that has already been done, that contribute to build a pedagogy of emancipatory inspiration.

Keywords: emancipatory education, co-operativism, power, co-operative education, pedagogy.

1. SOBRE LAS REGULACIONES EXISTENTES, SUS ALCANCES Y SUS LÍMITES

Con motivo del año Internacional de las Cooperativas –en 2012– la Confederación Cooperativa de la República Argentina Cooperar impulsó una suerte de diagnóstico de la enseñanza del cooperativismo en el sistema educativo argentino. Los resultados fueron expuestos en un informe del que referiremos aquí algunos datos centrales.

En sus orígenes, el sistema educativo argentino –cuya expresión paradigmática fue la sanción de la Ley 1420 en 1884, extendiéndose luego a sucesivas normas legales–, ya contemplaba la introducción del cooperativismo en su artículo 42° inciso 4°. En efecto, se enumeraba entre las funciones del Consejo Escolar de Distrito (dependiente del Consejo Nacional de Educación), “promover por los medios que crea conveniente la fundación de sociedades cooperativas de la educación y de las bibliotecas populares de distrito”. Una larga historia, como apreciamos, en el intercambio entre la educación y el cooperativismo. Claro que hubo resistencias para avanzar en esa línea pues como bien advierte Calderón (2012), se libraba una batalla cultural. Los sectores proclives al status quo tenían en claro que:

...el cooperativismo significa una alternativa a las formas de producción y de organización social, por cuanto existen muchas fuerzas y poderes que no están interesados en que los jóvenes aprendan a organizarse para producir bajo la premisa de la propiedad colectiva; esto permite afirmar que no basta con la promulgación de una ley para que el cooperativismo y sus fundamentos comunitaristas sean aceptados en el sistema escolar. (...) El sistema escolar es el espacio de producción o reproducción cultural por excelencia y en el que se avivan las posibilidades de ruptura con las relaciones sociales establecidas.

(Calderón 2012: 154)

Una ley que generó una gran expectativa al respecto fue la N° 16.583 de 1964, pero las promesas quedaron incumplidas a lo largo del tiempo: reglamentada en 1986 y actualizada en 2003 es una referencia legal ineludible pero que no pasó, aún, al plano de las efectividades conducentes.

La Ley de Educación Nacional (LEN) introduce, en su artículo 90°, la labor de promover –note-se la debilidad del verbo “promover”, tan diferente a, por ejemplo, “garantizar”– “la incorporación de los principios y valores del cooperativismo y del mutualismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la capacitación docente correspondiente, en concordancia con los valores y principios establecidos en la Ley N° 16.583 y sus reglamentaciones. Asimismo, se promoverá el cooperativismo y el mutualismo escolar”³. Aunque este reconocimiento legal constituya un avance en el tema que nos convoca –los aportes posibles del cooperativismo a la construcción de una educación radicalmente democrática, de inspiración emancipadora– el artículo 90° a casi quince años de su sanción no ha sido reglamentado. Este hecho limita la posibilidad de dar nuevos pasos en el impulso que declama la LEN. Esta asignatura pendiente bien puede retomarla el actual Poder Ejecutivo Nacional, acicateado además por una realidad muy dinámica que reclamará cambios profundos en la organización social y también en la educación.

El trabajo de Javier Calderón expresó una preocupación que volvió a ser materia de tratamiento años más tarde, en la V Cumbre Cooperativa de las Américas, realizada en octubre de 2018. Allí se reafirmaron compromisos y propuestas del movimiento cooperativo para seguir la brega por nuevos avances en la dirección propuesta por la Ley 16.583 y la Ley de Educación Nacional. En ese proceso se trabajó

³ Ley de Educación Nacional, artículo 90.

sobre tres ejes. El primero refería a “cooperativismo y sistema escolar”; el segundo, al “cooperativismo y la universidad” y, finalmente, el tercero a “la educación cooperativa en las organizaciones cooperativas”. Para cada uno de ellos hubo un documento con elementos diagnósticos y propositivos a los fines de impulsar la expansión del cooperativismo concebido, en este espacio, como una propuesta pedagógica con atributos múltiples.

Respecto del primer eje, cooperativismo y sistema escolar, se elaboró un documento con foco en la región de América Latina en el cual se reconoce una trayectoria valiosa:

El cooperativismo en el sistema escolar es un propósito impulsado por varias generaciones y desde hace décadas en todo el continente. (...) Estos esfuerzos prácticos y conceptuales del cooperativismo, de docentes y de algunos agentes estatales, para desarrollar proyectos escolares con enfoques de aula transversales, curriculares, con anclajes en innovaciones pedagógicas y didácticas, significan avances realmente valiosos, que constituyen el punto de partida para seguir pensando en la promoción de políticas públicas que incluyen la educación cooperativa en todos los niveles y modalidades de la educación formal (...)

(Plotinsky 2019: 149)

En otras palabras: se valora un programa integral de introducción del cooperativismo en el sistema educativo –como política educativa, como proyecto pedagógico, como construcción curricular, como acervo para el funcionamiento de las instituciones escolares, como atributo del aula y la relación pedagógica– al tiempo que se advierte sobre la insuficiencia de los avances reconocidos hasta hoy.

El documento propone tres grandes tareas para los tiempos actuales: “a) Propiciar el de-

En el diálogo a recrear entre Universidad y cooperativas puede haber por su parte un aporte del cooperativismo no sólo en la construcción de unos currículos más ligados a la vida –como se desprende de las pedagogías impulsadas por distintas experiencias cooperativas- sino también la incorporación de lógicas y modelos de gobierno democráticos, compatibles con la tradición de la Universidad co-gobernada.

sarrollo, en cada país, de escenarios que permitan pensar la normativa entre los distintos actores. (...) b) Sistematizar y difundir las experiencias en materia de construcción de política pública nacional (...) c) ampliar el compromiso cooperativo con su inclusión en el sistema escolar” (Plotinsky, 2019: 150 – 151).

Se reconoce la diversidad de situación y la enorme riqueza de experiencias en materia de “cooperativismo y sistema educativo”. En la sección III del documento se enumeran algunos de los recorridos ya concretados que, como se señaló, requieren de un mayor nivel de sistematización. Entre las líneas posibles puntualizamos las que siguen sólo a modo de breve mención:

- El cooperativismo en los contenidos curriculares.
- Proyectos cooperativos de aula o escolares, referidos a promover adquisiciones teóricas o herramientas prácticas del cooperativismo a partir de su incorporación en diferentes asignaturas o espacios curriculares.
- Cooperativas escolares entendidas como proyectos pedagógicos que reproducen

las características y la filosofía de la cooperación, así como sus mecanismos de funcionamiento.

- Difusión de libros con contenidos curriculares y materiales didácticos.
- Formación de formadores.
- Escuelas de gestión cooperativa que, se señaló también:

...no pretenden reemplazar ni competir con la educación pública de gestión estatal a la que considera un derecho de todos y todas, así como una obligación ineludible del Estado. Son espacios en donde se crean y desarrollan acciones educativas, organizadas en territorio considerando a éste como un espacio a transformar, un lugar de encuentro, donde pensar, festejar y construir relaciones, dando lugar a nuevas prácticas participativas y colectivas.

(Plotinsky, 2019: 152)

En el segundo eje del documento se hace referencia a la inter vinculación entre el movimiento cooperativo y las Universidades; se reconoce una expansión en los últimos años entre ambos ámbitos pero, a la vez, se insiste en la necesidad de ampliar y profundizar ese vínculo. Por el lado de las Universidades, promoviendo que sus funciones fundamentales –la formación, la investigación y la llamada labor de extensión– tengan una relación más orgánica con el cooperativismo. Por ejemplo, resulta importante que en carreras como Economía haya espacios curriculares ligados a las cooperativas como un sector relevante de la producción, de la distribución, que se conozca su historia, su sentido no lucrativo, sus modelos de gobiernos democráticos. Asimismo resulta necesario que nuevos trayectos –de grado o posgrado– profundicen en el conocimiento del cooperativismo (y, desde luego, otras formas de economía democrática, no lucrativa, enroladas en el ancho campo de la “economía popular” o la “economía social y solidaria”).

También se interpela a las instituciones universitarias para que en la producción y difusión de conocimiento –a través de las labores de investigación y extensión– se tome al cooperativismo como un campo de intervención en diálogo paritario. Es decir, se espera que el vínculo entre la Universidad y el cooperativismo reformule la clásica distinción entre teoría y práctica o la relación asimétrica y vertical entre sujeto y objeto, habilitando nuevos modos de producir conocimiento y de incidir en la transformación de la realidad.

En el diálogo a recrear entre Universidad y cooperativas puede haber por su parte un aporte del cooperativismo no sólo en la construcción de unos currículos más ligados a la vida –como se desprende de las pedagogías impulsadas por distintas experiencias cooperativas– sino también la incorporación de lógicas y modelos de gobierno democráticos, compatibles con la tradición de la Universidad co-gobernada.

En artículos previos hemos recorrido sumariamente algunos elementos históricos, acerca de las regulaciones y los posicionamientos institucionales de gran calado en las relaciones existentes y otras posibles entre el cooperativismo y los distintos niveles del sistema educativo.

Si recuperamos el legado del cooperativismo en materia pedagógica, al menos en una visión estilizada, podemos identificar algunos atributos consistentes con la filosofía y las mejores prácticas de la cooperación. Las mejores expresiones de la educación presuponen la recreación de una perspectiva ético-política basada en los valores y principios de la solidaridad y la justicia. Más, aunque estos fundamentos sean una hoja de ruta indispensable, hay otros elementos que dan consistencia a la propuesta comenzando por la apuesta a la construcción de democracias sustantivas como cultura, como relación, como dispositivos de gobierno y participación.

Un eje fundamental de la educación cooperativa remite a la formación para el trabajo, pero no para cualquier trabajo. Es decir, se trata de un modelo de trabajo organizado a partir de fines y medios muy distintos a los que guían al capital centrado en la maximización de la ganancia en el menor tiempo posible. El cooperativismo impulsa un modelo de trabajo centrado en el cuidado de la naturaleza, en el carácter desenajenado de los y las trabajadoras respecto de los procesos productivos, así como una democratización de las decisiones de la empresa económica.

Un eje fundamental de la educación cooperativa remite a la formación para el trabajo, pero no para cualquier trabajo. Es decir, se trata de un modelo de trabajo organizado a partir de fines y medios muy distintos a los que guían al capital centrado en la maximización de la ganancia en el menor tiempo posible. Por el contrario, el cooperativismo impulsa un modelo de trabajo centrado en el cuidado de la naturaleza, en el carácter desenajenado de los y las trabajadoras respecto de los procesos productivos, así como una democratización de las decisiones de la empresa económica incluida la definición acerca de los productos del esfuerzo colectivo. Cuando se habla, pues, de educación para el trabajo nos estamos refiriendo a esta perspectiva.

En cuanto a la mirada epistemológica se postula la imbricación de práctica y teoría; la superación de la lógica compartimentada de las disciplinas científicas, la aspiración a la forma-

ción omnilateral de los y las seres humanos, la ligazón, en definitiva, de la educación y la vida.

Cuando nos referimos a la legislación argentina y a los pronunciamientos de la Alianza Cooperativa Internacional estamos hablando de un proyecto político educativo y un modelo pedagógico nacido de la vida misma y de la historia del movimiento cooperativo. Es decir: sostenemos que es posible enunciar un modelo pedagógico propio que se nutre de las múltiples prácticas y reflexiones nacidas del caminar del movimiento cooperativo. Las líneas que definimos arriba no constituyen un modelo acabado y aplicado universalmente en las cooperativas. Como advertimos en los artículos previos, el cooperativismo es un movimiento heterogéneo con matices a veces muy pronunciados. En el campo de los proyectos pedagógicos de las cooperativas realmente existentes hay una gran diversidad de enfoques, perspectivas y creaciones. Esta síntesis que estamos proponiendo la hacemos desde la propia experiencia del cooperativismo transformador, lo cual supone un esfuerzo de conceptualización que a la vez se funda en un juicio riguroso y un posicionamiento filosófico, ético-político, pedagógico y hasta didáctico.

Lo que se desprende de lo visto hasta aquí es que existe una amplísima tradición en el diálogo del cooperativismo y la educación; que se han alcanzado avances valiosos en la incidencia del cooperativismo en los sistemas educativos latinoamericanos y caribeños, aunque con alcance desigual y heterogéneo. Pero si hay algo reconocido para todos los casos es que los avances en materia de legislación y de experiencias concretas son apenas una parte de lo posible y lo deseable. Es decir: que lo hecho es muy importante y debe ser reconocido pero que aún es insuficiente.

Necesitamos ahora introducir un puente epocal para la próxima sección. Elegimos estos

elementos para vincular. Primero, venimos afirmando que la coyuntura de la pandemia ha revelado, blanco sobre negro, las consecuencias de un orden social fundado en el egoísmo y la competencia. La crisis multidimensional- cultural, ecológica, energética, social, productiva, financiera, institucional y por supuesto educativa- ha puesto a la Humanidad en una encrucijada histórica. El actual orden social ha hecho inviable la continuidad de la vida de nuestra especie. Segundo, los análisis desde distintas perspectivas advierten que el mundo de la pospandemia deberá cambiar forzosamente y la orientación, contenido, profundidad y velocidad de tal cambio están en brumas y dependerán de relaciones de fuerza entre tendencias humanistas y antihumanistas. En esta lucha y este proceso la educación tiene algo que decir, ya que si la sociedad ha de cambiar tras la pandemia es obvio que la educación deberá hacerlo. Y que, si la educación es funcional al orden social en construcción, y el camino a emprender avanza hacia una humanización de la sociedad, la educación deberá encarar profundas transformaciones. Y es aquí, señalamos sin cansarnos de repetirlo, donde el cooperativismo tiene mucho para aportar.

En la sección siguiente daremos cuenta de una experiencia, de las muchas posibles de

Los análisis desde distintas perspectivas advierten que el mundo de la pospandemia deberá cambiar forzosamente y la orientación, contenido, profundidad y velocidad de tal cambio están en brumas y dependerán de relaciones de fuerza entre tendencias humanistas y antihumanistas.

relevante, en el maridaje entre cooperativismo y educación.

2. A PROPÓSITO DE LA(S) EXPERIENCIA(S)

La historia y la actualidad están ciertamente pobladas de experiencias que, con distinto grado de logro, han cimentado un vínculo fértil entre el cooperativismo y educación. En la V Cumbre Cooperativa de las Américas -vimos antes- se señaló que la sistematización de estas experiencias es una necesidad y una práctica que debe ampliarse y profundizarse. La percepción de su importancia viene de muy lejos.

Es interesante y necesario recordar que en 1794 Simón Rodríguez proponía:

El último día de cada mes deberán los maestros (...) juntarse en la escuela principal a tratar sobre lo que cada uno haya observado así en el método como en la economía de las escuelas; y según lo que resulte y se determine quedarán de acuerdo para practicar al mes siguiente. (...) A este efecto se hará un libro foliado y rubricado por el director y en él se escribirán todas las consultas y las providencias que se dieran autorizándose con las firmas de todos. El encabezamiento de este libro debe ser "La nueva construcción, régimen y método en las Escuelas". Escribiéndose a continuación todos los descubrimientos, progresos y limitaciones que se vayan haciendo, vendrá a ser ésta con el tiempo una obra de mucha utilidad para las escuelas, porque se tendrán a la vista desde sus principios, y se formará una colección de buenos discursos y noticias que ilustren a los que hayan de seguir su gobierno.

(Imen, 2014: 131)

Esta cita nos parece de gran relevancia para apreciar algunas cuestiones de primer orden. La primera de ellas es que este texto escrito hace más de dos siglos largos le da un "cauce

operativo” a una idea fundamental de Simón Rodríguez: construir una nueva educación -en sus diferentes dimensiones político-educativa, pedagógica y didáctica- que contribuya a la formación de Pueblos y Repúblicas capaces de superar las herencias coloniales y creando democracias sustantivas, así como sociedades igualitarias y diversas. Frente a la crisis orgánica del colonialismo de su tiempo y al cambio de época que ya estaba en curso, Rodríguez no sólo plantea unas grandes líneas directrices de la educación a construir, sino que le da un soporte pedagógico y organizacional para fundar la nueva escuela.

Esta creación, en segundo lugar, saldrá de la propia acción reflexiva de las y los educadores quienes deben desplegar un método para ir configurando este proyecto inédito. La idea política y pedagógica nítidamente rodrigueana expresada en la sentencia “O inventamos o erramos” es una invitación a una construcción que será realizada por sus propios protagonistas, a través de un método y, en tercer lugar, tendrá una naturaleza colectiva.

Cuando, por tanto, volquemos en las páginas siguientes algunos elementos de la experiencia de la formación en cooperativismo desplegada en el año 2014 en la provincia de Entre Ríos, lo haremos en una doble clave. En aquella sugerida por la Alianza Cooperativa Internacional de sistematizar las prácticas para acrecentar el conocimiento de las experiencias existentes, configurar un sólido acervo teórico, reconocer múltiples y diversas estrategias metodológicas haciendo efectiva la construcción de una “pedagogía de la solidaridad”. Pero también en la clave convergente y previa propuesta por Simón Rodríguez, ligada a la gran tarea epocal que abre la pospandemia y que indicábamos un poco más arriba: ha de cambiar la sociedad y ha de cambiar la educación en un sentido, apostamos, humanista, solidario, radicalmente democrático.

Hay que refundar una sociedad ecológicamente sustentable, socialmente igualitaria, culturalmente diversa y éticamente justa capaz de liberar a la humanidad de las intolerables relaciones de explotación económica, dominación política y una hegemonía cultural fundada en el egoísmo, el individualismo, el autoritarismo y la más amplia gama de injusticias. Y allí la educación como praxis (práctica argumentada) tiene una invitación de gran relevancia.

Por esto quisiéramos recorrer los contenidos que siguen con este horizonte político, pedagógico y metódico: leer las experiencias para contribuir en primer lugar a un mayor nivel de profundidad en el reconocimiento de un acervo pedagógico que debiera transitar a un proyecto político educativo, pedagógico y didáctico nacido de las entrañas del cooperativismo. La idea es que esta tradición pedagógica, en diálogo con el sistema educativo (sus instituciones, sus colectivos docentes, las comunidades educativas, las organizaciones como los sindicatos magisteriales o las Universidades) alimente la (re)invención de una pedagogía útil a las exigencias de transformación social que nos interpelan en este tiempo.

LA EXPERIENCIA EN ENTRE RÍOS

Este trayecto de formación docente se implementó en cuatro localidades de la provincia: Concepción del Uruguay, Colón, Urdinarrain y Diamante. Se trabajó con un universo de 210 educadoras y educadores, a lo largo de nueve encuentros presenciales y otras tantas clases, y fue Idelcoop –fundación educacional del Insti-

tuto Movilizador de Fondos Cooperativos– la que asumió institucionalmente ese desafío.

Un primer elemento para señalar es que la planificación de la propuesta se produjo en un proceso de diálogo entre los y las educadoras de Idelcoop, el Estado provincial y el sindicato docente, lo que convirtió a la propuesta en una verdadera construcción colectiva. Pero la propuesta se realizó orientada por los fines que dan sentido a este artículo:

El trayecto fue diseñado y desarrollado (...) tratando de construir una pedagogía de la cooperación y la solidaridad, en la cual el hacer, el saber-hacer, la planeación, el juego, la epistemología y la evaluación correspondan a la apuesta ético-política del movimiento cooperativo, al tiempo de ser pertinentes para la educación de las y los argentinos.

(López Cardona y Calderón, 2015: 141 – 142)

Se advierte entonces la doble labor de sistematizar una pedagogía de la cooperación, y a la vez de que tal recreación resulte de utilidad a una meta más amplia: la creación (pudiéramos decir una asignatura pendiente formulada hace más de dos siglos por Simón Rodríguez) de un proyecto educativo más amplio que incorpore y sintetice tantas aportaciones complementarias de una gran cantidad de experiencias, corrientes y sujetos.

En la descripción de la experiencia, López Cardona y Calderón relatan cómo debieron impulsar desde el primer momento de la formación una suerte de “desaprendizaje” de las formas tradicionales de formación y ejercicio del trabajo de enseñar y de aprender. No se trataba de partir de una teoría más o menos probada sino de tomar como punto de partida la práctica y la reflexión sobre la misma por las y los propios educadores. Desde allí, se avanzó en un análisis que incluyó la composición de una crítica rigurosa sobre los escenarios

abiertos por el neoliberalismo, las tendencias dominantes en curso y las respuestas alternativas de los movimientos de oposición a la mercantilización de la vida social. Otro argumento fuerte de la propuesta fue advertir que el gran desafío ético-político y pedagógico “no se logra con acciones educativas aisladas, sino que son parte transversal o nodal de toda la actividad pedagógica cooperativa” (López Cardona y Calderón, 2015: 141 - 142).

La experiencia interpeló a los y las docentes a superar la educación tradicional que describimos en los artículos previos –repetitiva y reproductora– para lo cual fue preciso proponer un cambio de enfoque y también el uso de otro instrumental.

Hay un horizonte de sentido que marca el rumbo. Es preciso saber y definir qué queremos hacer de la educación, asumiendo la urgencia histórica y, con ella, el objetivo de profundas transformaciones económico-sociales, culturales, políticas e institucionales que recreen un orden social viable y deseable. Es decir, hay que refundar una sociedad ecológicamente sustentable, socialmente igualitaria, culturalmente diversa y éticamente justa capaz de liberar a la humanidad de las intolerables relaciones de explotación económica, dominación política y una hegemonía cultural fundada en el egoísmo, el individualismo, el autoritarismo y la más amplia gama de injusticias. Y allí la educación como praxis (práctica argumentada) tiene una invitación de gran relevancia.

Una de las ocupaciones centrales de la propuesta fue pasar de la reflexión sobre la práctica a un escalón más alto:

Se necesita incorporar la experiencia directa del trabajo solidario y de la cooperación en la vida cotidiana del aula, con acciones, prácticas y construcciones colectivas, pues esto es lo que permite dar una dimensión episte-

mológica (de producción de conocimiento) al ejercicio y la aplicación de los valores cooperativos. Resulta imprescindible un hacer concreto, diario, planificado y permanente del cooperativismo en la escuela a partir de proyectos educativos transformadores, situados y cooperativos, relacionados a las necesidades y los intereses de las comunidades.

(López Cardona y Calderón, 2015: 144)

Véase que la inspiración del curso apunta lejos y alto: hay que disputar no sólo los principios jerárquicos y teóricos de la educación tradicional sino valores sociales muy arraigados que la atraviesan y condicionan, ligados al individualismo, a la meritocracia, al autoritarismo como componentes de las relaciones sociales aseguradas no sólo por el ejercicio del poder habilitado por el orden social en sus aspectos estructurales, legales, culturales. Los valores de la anti-cooperación son también amplificados a partir de una difusión múltiple de vocerías; desde medios de comunicación de masas hasta referentes que hacen uso de su legitimidad como voces reconocidas en la esfera del discurso público.

En tales circunstancias, hubo que sostener un equilibrio entre la perspectiva propia de los y las educadores/as de Idelcoop y la valoración de las muy fértiles experiencias que traían los y las docentes en sus mochilas existenciales, así como con las desafiantes convergencias de las diferentes visiones que traía cada educador/a que transitaba el curso.

Los fundamentos filosóficos, epistemológicos y pedagógicos marcaron la senda de esta propuesta de formación y el dispositivo privilegiado para ordenar el trabajo fue la construcción de “proyectos”, que se definen por López Cardona y Calderón en estos términos:

Un proyecto es la concreción de un conjunto de intereses y necesidades en una o

varias acciones específicas, que permiten el aprendizaje participativo y la producción de conocimiento simbólica y material, es decir, de conocimiento cultural y de trabajo colaborativo, comunitario, sin pretensiones de competitividad, eficiencia o lucro.

(López Cardona y Calderón, 2015: 148)

Se pusieron a consideración cuatro tipos de proyectos cooperativos escolares: currículos cooperativos; formación en principios y valores cooperativos; organización de cooperativas escolares; y desarrollo de proyectos de aula cooperativos y solidarios. Las y los docentes fueron escogiendo los recursos y construyendo proyectos que a veces combinaban o articulaban más de uno de los tipos enunciados.

Es preciso recalcar ahora que los proyectos son dispositivos valiosos que permitieron avances en la apropiación del cooperativismo. Pero la importante cuestión de los medios –en este caso el instrumento “proyecto”– no puede dejar de lado la consideración de los fines. La pedagogía ha navegado en algunas controversias a nuestro juicio estériles y poco productivas en la relación entre los fundamentos y las técnicas. Una pedagogía debe tener presente siempre y en primer lugar la cuestión del sentido (que responde a la pregunta de por qué y para qué educar) imbricada orgánicamente con la cuestión de los medios (cómo, con qué, cuándo y dónde hacerlo). Ambos niveles deben estar presentes y consistentemente relacionados para no caer o bien en un diletantismo retórico, o bien en un practicismo irreflexivo. Ni teorismo ni metodologismo, pues, sino claridad sobre fines y medios de la acción educativa, de la relación pedagógica, de la dinámica institucional, del funcionamiento del sistema educativo en su conjunto.

Esta experiencia ha permitido que un núcleo de educadores y educadoras pudieran vivenciar elementos sustantivos de una pedagogía

de la solidaridad, apuntalando en los hechos la formación de grupos de docentes cooperativistas. En segundo lugar, ha alimentado la experiencia acumulada en la perspectiva educativa del movimiento cooperativo y, de algún modo, fortalecido la “pedagogía de la solidaridad” como construcción perpetua. Los cuarenta y dos proyectos emergentes de la experiencia y las personas que pasaron por esta formación son una evidencia de un recorrido que dejó huellas.

Queda la pregunta sobre cuál es su proyección en el tiempo, en la medida en que tales esfuerzos formativos tienen un carácter aleatorio y puntual en lugar de ser una política permanente de formación docente. Sospechamos que, quienes pasaron por la experiencia, han enriquecido su visión de las cosas y se han apropiado de modos de ver y de herramientas para actuar fértiles. Pero también creemos que una experiencia aislada poco hará en favor de transformaciones profundas y permanentes de la educación y sus protagonistas centrales: la propia comunidad educativa.

Demos un lugar ahora a otro de los cruces entre “cooperativismo” y “educación”: las escuelas de gestión social o cooperativas. Hay, desde luego (y como en todos los demás temas), mucho para decir y lo que reflejaremos aquí serán apenas algunos elementos introductorios.

3. LAS ESCUELAS COOPERATIVAS, HETEROGENEIDADES Y BÚSQUEDAS

Las escuelas cooperativas o de gestión social representan una porción cuantitativamente pequeña del sistema educativo argentino, pero –más allá de su heterogeneidad– resultan experiencias que es necesario reconocer porque contienen en su fundación la promesa de una educación inspirada en los valores y principios de la cooperación. Tienen lugar aquí porque de alguna manera configuran una ex-

Las escuelas cooperativas o de gestión social representan una porción cuantitativamente pequeña del sistema educativo argentino, pero –más allá de su heterogeneidad– resultan experiencias que es necesario reconocer porque contienen en su fundación la promesa de una educación inspirada en los valores y principios de la cooperación.

presión concreta de las posibles articulaciones entre educación y cooperativismo.

Un tema de primer orden –para nosotros/as– es la relación entre las escuelas cooperativas y la educación pública. El punto fue abordado antes en la descripción de los debates en la V Cumbre Cooperativa de las Américas y se dejó muy claro que no se trataba de una competencia con las escuelas públicas (estatales) sino de un potencial complemento capaz de contribuir a las transformaciones que deben ocurrir en el sistema educativo y sus instituciones. Las escuelas cooperativas fueron encontrando sus caminos organizativos, y también definiendo sus perfiles ideológicos y educativos. Las instituciones “empiezan a confluir bajo un criterio común: la gratuidad de la educación y el acceso a la educación como un derecho humano y social” (Chávez *et. al.*, 2016: 95). Más aún:

Hacia el interior de la federación (FECEABA)⁴ existe el consenso en cuanto a reconocerse como escuelas de gestión social que forman parte de la educación pública.

(Chávez *et. al.*, 2016: 98)

⁴ Federación de Cooperativas de Enseñanza y Afines de la Provincia de Buenos Aires. La aclaración en la cita textual es nuestra.

Volviendo a la caracterización de estas instituciones educativas, compartimos que:

La relevancia de este tipo de escuelas no es cuantitativa, su valor radica en su constitución institucional singular, no son linealmente asimilables a la educación privada, tienen características claramente diferentes de un emprendimiento lucrativo, no tienen un propósito confesional y se fundan en principios muy similares a los de la actividad pública vinculados al bien común. Tampoco se pueden considerar escuelas públicas en su acepción frecuente, directamente asociada a la condición estatal.

(Fajn y Bauni, 2017: 160)

Si repasamos la historia, hay algunas contadísimas instituciones con algunas décadas de existencia. El Instituto 9 de Julio ha sido fundado como escuela cooperativa hace algo más de ocho décadas; el Instituto Argentino Excelsior, fundado como una escuela privada en 1935, se convirtió en cooperativa de trabajo por parte de sus docentes en 1959. Mundo Nuevo se creó en 1972 y el Instituto Comunicaciones –ubicado en el barrio de Agronomía– nació en 2002 tras la quiebra del Club Comunicaciones del cual dependía y que ordenó su cierre. La Escuela Fischbach que dependía de la Iglesia Discípulos de Cristo, adoptó la forma cooperativa a partir de 2003. Este escenario en la ciudad de Buenos Aires es apenas una muestra de experiencias diseminadas en todo el territorio nacional y que cuentan con una rica y heterogénea trayectoria. En muchos casos, las causas de la creación se sitúan concretamente en torno a la crisis de 2001, cuando se registró un

...derrumbe social, político y económico (...) En ese contexto, el cierre de escuelas, la inestabilidad en el ámbito educativo, la falta de subsidios, entre otros, fueron punto de inflexión para que las escuelas cooperativas y las escuelas de gestión social (que venían

funcionando décadas anteriores) buscaran agruparse y constituir un colectivo donde reclamar sus derechos.

(Chávez *et. al.* 2016: 95)

Como parte de esa historia de crisis y luchas, en 2007 se constituyó la Federación de Cooperativas de Enseñanza y Afines de la Provincia de Buenos Aires (FECEABA) que nuclea ámbitos pedagógicos de Provincia y CABA, constituyendo más de 72 espacios educativos, con cerca de 13.600 estudiantes de distintos niveles y 1500 docentes.

En el texto de Gabriel Fajn y Natalia Bauni se trabaja sobre tres ejes sustantivos y complejos: las relaciones laborales, la forma de organización (gobierno y participación) en la escuela cooperativa y, finalmente, el modelo pedagógico.

Las relaciones laborales son un tema álgido porque en algunos casos las y los docentes, en tanto asociados, pierden los derechos que los asisten como trabajadores/as de la educación, generando así un perjuicio laboral directo por su elección de constituirse como proyecto cooperativo. En todo caso, muchas de las escuelas de gestión social nacen de una lucha frente al

Muchas de las escuelas de gestión social nacen de una lucha frente al riesgo de cierre, sea en coyuntura de crisis o por una acción de vaciamiento de sus dueños/as. En muchos casos, la alternativa de la forma cooperativa obedece a la necesidad económica de preservar los puestos de trabajo lo cual genera procesos híbridos.

riesgo de cierre, sea en coyuntura de crisis o por una acción de vaciamiento de sus dueños/as. En muchos casos, la alternativa de la forma cooperativa obedece a la necesidad económica de preservar los puestos de trabajo lo cual genera procesos híbridos. La mayoría de ellas, organizadas como entidades privadas con sus lógicas tradicionales de funcionamiento, se ven repensadas, pues el proceso de lucha para preservar a las entidades educativas va generando prácticas y visiones, instituyendo así nuevas formas de hacer las cosas. Este tiempo refundacional dejó, en los casos relevados, una marca en la identidad de las escuelas renacidas. Si bien el conglomerado de instituciones es heterogéneo, es posible advertir algunos puntos comunes y, también, elementos que son reconocidos como legítimos matices en la configuración de un mapa de instituciones diverso y plural.

El tópico de la relación laboral se relaciona directamente al proceso de trabajo de enseñar y, en este plano, hay una intersección directa tanto con el ejercicio del gobierno y la participación en la gestión como con la construcción curricular. Y, por encima de esto, puede haber o hay un posicionamiento crítico o filosófico que se planta en las antípodas de las mandas jerárquicas heredadas de viejos y nuevos órdenes clasistas, sexistas y racistas. En este posicionamiento político muchas de las escuelas de gestión social advierten que para salir del esquema impuesto por la tradición y las lógicas del capital es preciso llevar adelante una práctica reflexiva a propósito de qué y cómo se enseña:

Estas escuelas intentan salir del orden jerárquico y de las responsabilidades segmentadas, reconociéndose como parte de un colectivo de trabajo que va más allá de los roles y de las funciones asignadas individualmente. Si bien para lograrlo esto requiere de una tarea ardua y de un esfuerzo constante

El tópico de la relación laboral se relaciona directamente al proceso de trabajo de enseñar y, en este plano, hay una intersección directa tanto con el ejercicio del gobierno y la participación en la gestión como con la construcción curricular. Y, por encima de esto, puede haber o hay un posicionamiento crítico o filosófico que se planta en las antípodas de las mandas jerárquicas heredadas de viejos y nuevos órdenes clasistas, sexistas y racistas.

afirman que la autogestión, la participación, la horizontalidad y la democracia son posibles dentro del ámbito escolar, así como son el modo más propicio, respetuoso y sustentable de defender la educación.

(Chávez *et. al.*, 2016: 100)

Pero es preciso aquí deducir algunas consecuencias de esta opción laboral, cuyo núcleo duro es no sólo un nuevo modo de estructurar el trabajo docente sino un compromiso activo con la gestión de la cooperativa. La construcción de una democracia sustantiva en el gobierno y en la relación pedagógica exige un esfuerzo incomparablemente mayor al ejercicio del rol en un sentido reproductor y tradicional. Muchas escuelas elaboran sus propios materiales bibliográficos y abordan el gobierno y gestión de las clases con una activa participación de los y las estudiantes. El trabajo colectivo en la construcción curricular es otro elemento que al tiempo que enriquece la labor individual, y promueve una educación desenajenada supone una extensión de la jornada de trabajo y un fuerte compromiso con la ardua creación compartida que parece produ-

La construcción de una democracia sustantiva en el gobierno y en la relación pedagógica exige un esfuerzo incomparablemente mayor al ejercicio del rol en un sentido reproductor y tradicional. Muchas escuelas elaboran sus propios materiales bibliográficos y abordan el gobierno y gestión de las clases con una activa participación de los y las estudiantes.

Los resultados valiosos en procesos intensos no exentos de complejidades y conflictos.

Respecto de la estructura de gobierno surge la misma complejidad que señalamos para las cooperativas en su conjunto: deben equilibrar las lógicas jerárquicas –en este caso, atinente a toda institución escolar con su estructura vertical– y las lógicas democrático/participativas. A la vez, se mezclan la cultura heredada de la anterior institución privada y las novedades incorporadas con los aprendizajes de estas luchas para preservar las fuentes de trabajo. Así,

...las lógicas participativas y de democracia interna, lo horizontal, que se instituyeron en su funcionamiento organizativo con el proceso de recuperación y constitución de la cooperativa, se ven condicionadas frente a la estructuración jerárquica y separación funcional de cierta verticalidad, que conserva el modelo clásico en la escuela. (...) A esta dificultad se le suma otra tensión (...) entre las estrategias pedagógicas de la escuela, con relación a las prácticas, valores y principios de las formas cooperativas. En otros términos, dos de los ejes que sostienen el nuevo proyecto institucional educativo: el modelo pedagógico y la organización colectiva y

autogestiva corren el riesgo de mantenerse escindidos y desarrollarse por vías paralelas.

(Fajn y Bauni, 2017: 161)

En cuanto cooperativa,

...configura sus espacios de participación, decisión y representación de manera horizontal y democrática (...) genera necesariamente nuevos vínculos intersubjetivos y prácticas renovadas en la resolución de las problemáticas y de la vida cotidiana. Una fuerte diferencia reside entre tales formas organizativas, democráticas (...) en un mundo educativo del cual formaban parte, en un entramado de escuelas privadas, un campo hegemonizado por prácticas reproductivistas de clase, culturales y educativas.

(Fajn y Bauni, 2017: 159)

Este atributo democrático tiene aristas muy fértiles para rehacer la institución escolar. La novedad de la cooperativa en la escuela trae interesantes desafíos:

El órgano máximo de decisión es la asamblea en la que todos los trabajadores y todas las trabajadoras tienen el mismo poder de decisión. Esto muchas veces implica un cambio en la subjetividad y el modo de organización en el trabajo. Mientras que en un espacio al que el maestro o maestra, y otro director o directora de la escuela (...) trabajan de acuerdo a sus funciones. En la asamblea suele ocurrir que ese maestro o maestra es presidente del consejo de administración de la cooperativa y participa del equipo que evalúa el accionar del director o la directora.

(Chávez *et. al.*, 2016: 99)

El proceso resulta sumamente interesante en términos de circulación y colectivización del poder y reclama un aprendizaje –que parte del hacer mismo de la cooperativa– no exento de tensiones, contradicciones y arduas querellas.

No todas avanzan del mismo modo ni a través de los mismos caminos.

La idea de que una escuela de gestión social puede escoger distintos caminos, inclusive antagonicos se expresa en el trabajo de Chávez y otros que escriben desde su lugar como protagonistas de estas cooperativas:

Según su trayectoria y la prioridad que subrayan con su trabajo, algunas escuelas han avanzado más en fortalecer la autogestión y las formas democráticas para la toma de decisiones, otras han reforzado y profundizado la articulación con el territorio a través de impulsar proyectos que promuevan un vínculo con la comunidad en donde se inscriben, y otras se destacan más por desarrollar una propuesta pedagógica que sea afín con su forma de gestión.

(Chávez et. al. 2016: 98)

La diversidad abre la pregunta acerca de qué tienen en común:

Al menos discursivamente (...) muchas EGS plantean su interés por construir de forma permanente un proyecto socio-comunitario y político pedagógico que esté inspirado en la educación popular, el cooperativismo y la economía social y solidaria. Ser espacios plurales y abiertos desde los cuales se promueva la inclusión, impulsar valores como la solidaridad, el compromiso con el otro, el cuidado por el bien común, el respeto por los diferentes, entre otros.

(Chávez et. al. 2016: 98)

En cuanto al modelo pedagógico las discusiones sobre para qué y cómo enseñar, las relaciones educador/a- educando/a o la construcción curricular vienen a ser también grandes desafíos para construir a la vez una escuela oficialmente reconocida, pero con un proyecto pedagógico respetuoso de la perspectiva

solidaria. En las reflexiones de Chávez y otros encontramos un registro de las inspiraciones pedagógicas que guían a estas instituciones:

Habilitar espacios donde la diferencia y las ideas de todos y todas tengan un lugar. Orientar sus prácticas desde una pedagogía emancipadora que esté en constante articulación con el territorio. Buscar la democratización del conocimiento y promover la construcción colectiva de saberes desde una relación dialógica educador/educando.

(Chávez et. al. 2016: 98)

Los procesos registrados, en general, presentan muy relevantes desafíos a escuelas que se plantean como cooperativas pero que están insertas en la lógica escolar –y sus lógicas verticales– tanto como en una suerte de cuasi mercado educativo en el cual deben resolver la matrícula para hacer viable esta apuesta colectiva. Fajn y Bauni se preguntan qué estrategias despliegan las escuelas cooperativas para dar respuesta a la configuración política, organizativa, cultural y pedagógica alternativa a los parámetros hegemónicos. Y señalan que aplican lo que ha de llamarse la “estrategia intersticial”. Según los autores, un aspecto que se desprende de estas experiencias es:

...la multiplicidad de combinaciones y estrategias que pueden seguir las cooperativas, que en el caso de las cooperativas escolares pueden articular de manera diferente las modalidades de gestión y el proyecto pedagógico, al intensificar la autogestión y la participación interna, a través de la propuesta de proyectos pedagógicos ‘intersticiales’ que intenten edificar nuevas rupturas con las lógicas reproductivistas del sistema educativo.

(Fajn y Bauni, 2017: 162)

Se analiza que las escuelas convertidas en cooperativas tanto pueden elegir el camino de constituirse en verdaderas alternativas or-

ganizacionales y pedagógicas o, por el contrario, asumir un perfil competitivo en el mercado de la educación privada. Tal definición – que puede ir variando en el tiempo- depende de muy diferentes factores que rebasan a la institución que está naciendo y a sus miembros: los contextos, su vinculación o no con movimientos sociales más amplios, etc. Fajn y Bauni recuperan conceptos muy importantes de Erik Olin Wright ligados a los desafíos de una teoría –o, dicho de otro modo, una perspectiva– emancipadora en el sentido de que no alcanza con analizar de manera aguda y profunda el modo en que funciona la reproducción social sino que es necesario identificar aquellos procesos que generan rupturas y resquicios para refundar el orden social. En este sentido se advierte que si bien es cierto que estas escuelas no son un universo cuantitativamente relevante,

(...) pueden ser aliadas importantes en la construcción de otra educación, y al igual que el resto de las empresas y fábricas recuperadas, pueden ocupar un lugar simbólico fundamental para el resto de las escuelas privadas, al mostrar un camino posible a sus docentes para enfrentar las crisis por venir.

(Fajn y Bauni, 2017: 162)

Es interesante recuperar la perspectiva de escuelas de gestión social que muestran la existencia de unos principios discursivos compartidos aunque con diferentes énfasis: sea que se priorice en aspectos de inserción socio-comunitaria, en la democratización del gobierno y la gestión o en creaciones pedagógicas emancipadoras. Dicho esto, las mismas voces advierten que:

Las EGS no están exentas de sus propias contradicciones y tensiones. Aun cuando desacuerden con los formatos rígidos y verticales que suelen estar presentes en los modelos educativos tradicionales, en algunos casos llegan a reproducir esas lógicas.

Asimismo, al interior de esas instituciones no siempre convergen las propias intenciones y objetivos entre sus integrantes, sobre todo en aquellas que tienen mayor escala o en donde los y las docentes asisten a la escuela por poco tiempo. Tampoco debe suponerse que todos y todas se asuman como parte de un colectivo o tengan sentido de pertenencia a la EGS. En esa heterogeneidad que las caracteriza se producen constantemente fuertes tensiones entre aquello que se plantea como ideal y lo que realmente logra concretarse en las prácticas cotidianas. Lejos de negar esas problemáticas, contradicciones y conflictos, se les presenta como una dificultad que debe ser trabajada, problematizada y discutida.

(Chávez, *et. al.*, 2016: 99)

Un elemento que atravesó la agenda de una pedagogía de la solidaridad especialmente es la necesidad de sistematizar la práctica, y hacerlo de modo fundamentado y colectivo. Aquí cabe señalar que FECEABA ha promovido espacios de intercambio que van en esta dirección. De estos intercambios surgen los testimonios que hacen visibles las profundas y prolongadas luchas que deben emprenderse en estas instituciones contra los paradigmas de gobierno y pedagógicos dominantes, en condiciones a veces muy duras.

La riquísima labor de las escuelas cooperativas o de gestión social tiene, para sus propios actores, un saldo positivo. Son construcciones que deben sostenerse y profundizarse:

Las EGS vienen disputando sentidos dentro del sistema educativo. Junto con otros actores, forman parte de la lucha de múltiples experiencias educativas que tensionan, cuestionan e inclusive pueden llegar a revertir la idea de la educación desde la lógica del capital, que equipara la escuela con una empresa y a la educación con una mercancía. A través de sus diversas prácticas pedagógicas,

ponen en discusión los formatos rígidos y estáticos que recubren al sistema educativo.

(Chávez, *et. al.*, 2016: 99)

En estas líneas nos propusimos –claro que someramente, como una introducción que debe ser ampliada y profundizada– recorrer los orígenes de las escuelas de gestión social (y entre estas las cooperativas). También, explorar algunas de sus invenciones en los planos del gobierno, de sus pedagogías y sus didácticas, de las transformaciones aplicadas al proceso de trabajo docente, de sus tensiones y contradicciones, así como sus conquistas para pensar una pedagogía de la solidaridad. Su especificidad no radica en las posibilidades de su expansión cuantitativa sino en el acervo acumulado como un espacio privilegiado que articula los grandes ejes sustantivos que proponemos para mirar la educación: sus fines ético-políticos, sus modos de construcción democrática del poder, sus búsquedas y concreciones en el terreno fundamental de la pedagogía, su proyección político-educativa y sus muy interesantes vinculaciones con los territorios.

4. LOS DESAFÍOS DE UNA PEDAGOGÍA SOLIDARIA Y EMANCIPADORA

Estamos llegando al final de este artículo (y de esta serie) que ha explorado articulaciones posibles entre la educación y el cooperativismo poniendo foco en la educación como territorio de disputa y de construcción.

Nos debemos la tarea de avanzar más en un sentido bidireccional, completando muchos de los aportes que la educación pública ha realizado al cooperativismo. Esta asignatura pendiente constituye una labor tan necesaria como justa.

A lo largo de las páginas hemos intentado dar cuenta y valorar los posibles maridajes, alianzas, batallas y construcciones que pueden ocu-

Un elemento que atravesó la agenda de una pedagogía de la solidaridad es la necesidad de sistematizar la práctica, y hacerlo de modo fundamentado y colectivo.

rrir en el campo de la educación que es, como señalamos desde el primer artículo, una verdadera arena de lucha entre proyectos y sujetos.

La pandemia ha evidenciado el agotamiento de un proyecto civilizatorio –el neoliberalismo– y resulta igualmente cierto que esos límites no serán aceptados por las élites beneficiarias del actual estado de cosas. En el campo de la educación las perspectivas tecnocráticas y mercantilistas preparan el impulso de la educación a distancia como principal dispositivo pedagógico para la reconfiguración del sistema educativo, la expansión del movimiento de *homeschooling* (educación en el hogar), la reconfiguración del trabajo docente como administrador de un paquete de conocimientos legitimados a través de la tutoría virtual, la máxima individualización de los procesos educativos, el desmantelamiento de las instituciones escolares y la reconfiguración bajo este archipiélago pedagógico de los sistemas educativos con todas sus implicancias.

Es en este marco en el cual cabe contestarse a la pregunta por los desafíos para una pedagogía de la solidaridad.

Hay un nivel ético-político que exige plantear en el primer orden de los debates la sociedad y el modelo de ser humano que queremos contribuir a formar. La respuesta a las preguntas ¿por qué y para qué? resultan un vector fundamental para construir una pedagogía propia. Tras la respuesta a esta pregunta, el compro-

miso político con las luchas por esta sociedad nueva será una tarea primaria pues es en ese plano, el de la política propiamente dicha, en donde se dirimen las grandes definiciones que terminan orientando a las políticas públicas y, dentro de ellas, las educativas.

Un segundo nivel es el organizacional, referido a los modelos de gobierno y gestión que debe darse una institución educativa regida por los principios de la cooperación. Esta tarea tiene varias implicancias: reflexionar y sistematizar las experiencias alternativas en materia de gobierno y gestión; producir materiales para la difusión de estas experiencias (como proponía en 1794 Simón Rodríguez) así como instrumentar propuestas de formación en esta matriz político-institucional y organizacional; tender puentes y diálogos especialmente con las instituciones escolares públicas, los sindicatos docentes, las Universidades, el movimiento estudiantil, las organizaciones sociales y culturales, las comunidades territoriales, el movimiento cooperativo –entre otros-; tejer redes que den volumen y masa –para decirlo en términos de la física- a un movimiento pedagógico que ponga en ligazón a la sociedad y al Estado. Aquí se articulan las dimensiones aula-institución-sistema educativo propiciando un proceso democrático de creación de una nueva institucionalidad escolar.

Un tercer nivel es el campo de lo pedagógico, que hace a lo sustantivo del proceso educativo. El qué y cómo enseñar, con qué y dónde, quiénes enseñan qué a quiénes. En estas pá-

ginas hemos recorrido algunas pistas sobre la propia construcción de una educación que ha nacido y adquirió diversas formas, conceptualizaciones y metodologías sobre las cuales hay que seguir investigando; se han promovido ideas y prácticas valiosas para contribuir a una pedagogía diferente.

La creación de una pedagogía de la solidaridad lleva –tomando en cuenta los valiosos aportes de los utopistas– siglos de maduración. Creemos que esta invención no es el sentido final de nuestro horizonte político y pedagógico pues se trata de construir una sociedad plena de justicia y libertad, dentro de la cual la educación como práctica histórica, social, política tiene unas tareas que resolver. Esa educación y sus pedagogías requerirán de muchos aportes y aquí no hemos hecho otra cosa que revisar los acervos del cooperativismo definido, entre otras cosas, como una pedagogía original cuya argamasa es la solidaridad. Esa educación funcional a la creación de un nuevo mundo se compondrá de multiplicidad de fuentes, y una de ellas será el cooperativismo y su pedagogía.

Hemos puesto por delante las perspectivas ético-políticas y la participación ciudadana para construir democracias protagónicas, apoyados/as en una muy importante observación del gran educador Paulo Freire, proscrito en el Brasil de Bolsonaro, a propósito de los límites y alcances de nuestra labor en las aulas, en las instituciones y en las calles: “La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”.

BIBLIOGRAFÍA

Calderón, J. (2012). "Situación de la educación en cooperativismo en las aulas". *Revista Idelcoop*. N° 208, pp. 153-166. Disponible en: <https://www.idelcoop.org.ar/revista/208/situacion-educacion-cooperativismo-aulas-sinergia-del-movimiento-pedagogico-y>

Cardona, D. y Calderón J. (2015). "Formación Docente en Cooperativismo. Entre Ríos: una experiencia que aporta a la batalla cultural". *Revista Idelcoop*. N° 215, pp. 139-153. Disponible en: <https://www.idelcoop.org.ar/revista/215/formacion-docente-cooperativismo-entre-rios-una-experiencia-que-aporta-batalla-cultural>

Chávez, L; Shimkus, R; Colombo S., y Giménez J. (2016). "Haciendo escuela desde la gestión social. Una aproximación a las escuelas de gestión social que integran la FECEABA". *Revista Idelcoop*. N° 220, pp. 93-107. Disponible en: <https://www.idelcoop.org.ar/revista/220/haciendo-escuela-gestion-social-una-aproximacion-escuelas-gestion-social-que-integran>

Fajn, G. y Bauni, N. (2017). "Escuelas recuperadas. El caso del Instituto Comunicaciones". *Revista Idelcoop*. N° 222. Disponible en: <https://www.idelcoop.org.ar/revista/222/escuelas-recuperadas-caso-del-instituto-comunicaciones>

Ibarrola, D. (2016) "La Experiencia de Juan Salvador Gaviota: una escuela recuperada por padres y trabajadores". *Revista Idelcoop*. N° 220, pp. 108 – 122. Disponible en: <https://www.idelcoop.org.ar/revista/220/experiencia-juan-salvador-gaviota-una-escuela-recuperada-padres-y-trabajadores>

Imen, P. (2018). "De Simón Rodríguez a la Ley Orgánica de Educación. Avances y disputas en torno a la política educativa en la Venezuela Bolivariana". En *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América*. Ediciones del CCC. Buenos Aires.

Laurito, M. E. (2016). "Programa de Cooperativismo y economía social en la universidad. Desarrollando vínculos entre la Universidad y las entidades de la Economía Social y Solidaria". *Revista Idelcoop*. N° 219, pp. 167-173. Disponible en: <https://www.idelcoop.org.ar/revista/219/programa-cooperativismo-y-economia-social-universidad-desarrollando-vinculos-entre>

Ladisezky, M. (comp.). (2016). *Sin fin de Principios. Propuestas para la educación cooperativa en la escuela*. Ediciones Idelcoop. Buenos Aires. Disponible en: https://www.idelcoop.org.ar/sites/www.idelcoop.org.ar/files/u15/sinfin_de_principios_-_propuestas_para_la_educacion_cooperativa_en_la_escuela_final.pdf

Plotinsky, D. (2019). "Foro de Educación de la V Cumbre de las Américas". *Revista Idelcoop*. N° 227, pp. 145 -165. Disponible en: <https://www.idelcoop.org.ar/revista/227/foro-educacion-v-cumbre-cooperativa-americas>