

CONTINUIDADES Y RUPTURAS EN LA INCORPORACIÓN DE LA COOPERACIÓN EN LA EDUCACIÓN

CONTINUITIES AND RUPTURES IN THE INCORPORATION OF COOPERATION IN EDUCATION

CONTINUIDADES E RUPTURAS NA INCORPORAÇÃO DA COOPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO


Diego BARRIOS¹.


Victoria DÍAZ REYES².


Felipe STEVENAZZI ALÉN³.

Resumen: El presente artículo se propone abordar conceptualmente las continuidades y rupturas planteadas por los docentes que realizaron el curso -taller *Cooperación y cooperativismo en la educación*, propuesta de formación en cooperación y cooperativismo, dirigida específicamente a educadoras/es de diferentes subsistemas educativos (inicial, primaria, secundaria, educación técnica, formación docente, educación social), que surge a partir de un convenio entre el Área de Estudios Cooperativos y Economía Solidaria de la Universidad de la República con el Instituto Nacional de Cooperativismo (INACOOOP)⁴. A partir de los objetivos de dicha propuesta formativa y de su marco teórico, nos planteamos aquí abordar las reflexiones traídas por las/os docentes a través de las experiencias con la cooperación efectuadas en el marco de sus proyectos pedagógicos, a la vez analizar qué nos sucede a nosotros autores y docentes que nos proponemos el desarrollo de esos procesos que también interpelan nuestras prácticas.

Palabras claves: continuidades y rupturas, cooperación, educación.

¹ Docente del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República (UDELAR). Montevideo, Montevideo, Uruguay. Email: diego.barrios@cseam.udelar.edu.uy.  <https://orcid.org/0000-0003-4994-1162>

² Docente del Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (UDELAR). Montevideo, Montevideo, Uruguay. Email: dz.victoria@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0003-1144-1314>

³ Docente del Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (UDELAR). Montevideo, Montevideo, Uruguay. Email: fstevenazzi@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0003-4123-4885>

⁴ El INACOOOP es el órgano público de fomento del cooperativismo en Uruguay <http://doi.org/10.36311/1519-0110.2022.v23n1.p83-98>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

FORMAS Y CONTENIDOS EN LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

El curso-taller tiene como objetivo aportar a la incorporación y fortalecimiento de la formación en cooperación y cooperativismo en los diferentes sub-sistemas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y en las prácticas pedagógicas desarrolladas desde otros proyectos socio-educativos, así como promover la reflexión sobre las posibilidades, potencialidades de esta incorporación como temática y como práctica en los distintos niveles educativos. Tiene la pretensión de desarrollar una propuesta de formación en cooperación y cooperativismo que problematice la relación entre las formas y los contenidos, concebidos como unidad que se retroalimenta y que a los efectos de potenciar el trabajo pedagógico requiere guardar una relación de coherencia entre ellos.

Esta preocupación por la relación entre forma y contenido se remonta al año 2006, y cuyas primeras ideas se condensan en un documento interno de trabajo (STEVENAZZI, 2009), que expone algunas ideas sobre las cuales pensar en una propuesta pedagógica en la que experimentar la mayor coherencia entre forma y contenido, para la formación en cooperativismo para estudiantes y trabajadores de la Universidad. Esa búsqueda por trabajar a partir de esa indisociabilidad de esta díada y la producción mutua que implica, nos llevará al concepto de forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) en su carácter de impensado, y junto con ello su carácter de invención moderna, productora de modernidad (PINEAU, 2007) parte central del proyecto socioeconómico y cultural del capitalismo occidental (MARTINIS; STEVENAZZI, 2013).

Este recorrido conduce necesariamente a interrogarnos en relación a dos dimensiones de lo escolar; a) lo escolar como práctica de experiencia - disciplinamiento en y para la heteronomía (CASTORIADIS, 1996). En tanto, proyecto de la modernidad, uno de sus presupuestos, es el de producir sujetos heterónomos capaces de asumir una existencia acostumbrada a internalizar reglas que ponen otros como propias, a la vez que adaptadas a la lógica del capital, procurando su mayor reproducción; b) el lugar del mundo adulto en las instituciones educativas, y las dificultades para desplazarse del lugar de control sobre lo que sucede en los espacios escolares.

A partir de estas consideraciones, nos interrogamos, sobre las posibilidades de lo escolar para albergar decididamente la cooperación y la autonomía -conceptos necesariamente enlazados- si no se producen un conjunto de alteraciones a la forma escolar (STEVENAZZI, 2020) que resignificando un conjunto de sus componentes, puede mover sus prácticas en las disputas por otros sentidos: allí el interés en alterar, producir otredades, con una tecnología de la que disponemos y que a su vez consideramos guarda rasgos valiosos, y porta un conjunto relevante de desafíos en relación con su capacidad de ampliar la democracia y la justicia, para lo cual necesariamente debe ser resignificada.

La propia idea de alterar, porta la relación entre continuidades y rupturas, dado que no se trata de hacer lo nuevo. Tomamos distancia con la idea de “innovación” en el campo

educativo, teniendo presente que nos movemos en un marco de continuidades, entre las cuales buscamos producir algunas rupturas que nos permitan esa resignificación. Estas transformaciones, necesariamente, se inscriben en una tradición que debe ser disputada:

La tradición escolar ha sido una de las formas en que se han sistematizado las prácticas a través de las cuales se pone a disposición de las nuevas generaciones el acervo de conocimientos valiosos seleccionados. Estos son elementos constitutivos de cualquier tradición: la selección y la conservación; pero la condición de su continuidad depende de su transmisión a los nuevos. Pero en occidente esta misma tradición ha producido dos tendencias: la tradición sistematizada y formalizada en las instituciones de enseñanza y la afirmación de la individualidad. Dos tendencias dentro de la misma tradición, que no podemos pensar la fuera de esta, y que establecen la posibilidad de asumir distintas posiciones y modulaciones respecto a la primacía de una u otra. La crítica a las instituciones en nombre de la reivindicación de la individualidad no se produce en cualquier sociedad. Este momento se ha hecho posible en las sociedades occidentales modernas; pero no debemos olvidar que no podemos eliminar la tradición sin destruir las condiciones que hacen posible a esta misma crítica (ROMANO, 2013, p. 14- 15).

La disputa en esa tradición tiene que ver con re-centrar el proceso educativo como necesariamente colectivo, en el cual una pluralidad de actores intervienen en un marco contradictorio y conflictivo, en el que Fattore también advierte los riesgos políticos del desprecio hacia esa tradición:

Un proyecto educativo sin tradición, sin el apuntalamiento que brinda ese «pasado», es un modelo «inmune» y, por lo tanto, susceptible de ser devastado. Si la forma escolar debe ser «reinventada», en ese contrato con el pasado –contrato que no supone enquistamiento, sino reconstrucción constante– residirá una de las formas de resistencia a la tribalización de la sociedad (FATTORE, 2007, p 29-30).

También advirtiendo el riesgo sobre ese desprecio constante de la tradición, Romano nos interroga:

¿Amnesia pedagógica o persistencia de hábitos de pensamiento que resultan difíciles de erradicar? ¿Por qué, si hace más de medio siglo se identificó en los planteos reformistas una idea equivocada de la relación con la experiencia pasada, de nuevo volvemos a cometer el mismo error? ¿Es que el cambio en educación no puede tener otro nombre que como sinónimo de lo nuevo? ¿Por qué para el espíritu reformista lo viejo siempre es caduco? La omnipresencia de los términos cambio, innovación y transformación en el campo de la educación debiera inducirnos a reflexionar tanto sobre la saturación que producen como sobre las causas de su fracaso (ROMANO, 2013, p. 19).

En la misma sintonía teórica con los planteos de Romano y Fattore, acordamos con la idea de alteración a la forma escolar que plantea Stevenazzi, como un proceso que “se debate cotidianamente entre la ruptura- quiebre y la continuidad con lo anterior. En tanto producción histórica, no hay posibilidad de producir solo el quiebre, sino en un diálogo-tensión con lo anterior; hasta para negarlo necesito de lo anterior” (STEVENAZZI, 2020, p. 114).

Planteo que a su vez abreva en los de Cerletti (2008, p. 182-183),

[...] cuando la educación- en tanto estructura de repetición- presenta una disrupción en su continuidad, se está ante la posibilidad de que algo nuevo ocurra y, por tanto, de que se inicie a partir de ello un proceso de subjetivación [...] la constitución de la subjetividad [...] se apoya fuertemente en la disrupción que se produce en un proceso normal.

Para que pueda darse esa disrupción o ruptura en la continuidad, es necesario avanzar en la reflexión y análisis de las prácticas, justamente por una característica sustantiva de la forma escolar que le garantiza su perdurabilidad, “[...] se impuso como referencia (no consciente), como modo de socialización reconocido por todos, legítimo y dominante” (LAHIRE; VINCENT; THIN, 2001, p. 8), atravesando de esta manera múltiples prácticas sociales por su difusión y su permeabilidad a través de lo no consciente, lo que lleva a su reproducción por parte de los docentes, muchas veces constituyendo la única forma de establecer vínculos pedagógicos que conocen, empobreciendo de esta manera los recursos y estrategias, de los que disponemos como sociedad para desarrollar lo educativo.

EXPERIENCIA EN LA EXPERIMENTACIÓN

La experiencia de formación que procuramos poner en marcha, parte de una experiencia mínima, no exenta de conflictos y contradicciones, en la que se pretende que sean las/os propias/os docentes los que puedan establecer una disrupción, teniendo presente dos aspectos que consideramos centrales, tanto teórica como políticamente, en un doble sentido: a) son las/os propios/as docentes los/as que tienen los elementos para hacer otra cosa con su trabajo pedagógico y allí nosotros como educadores buscamos desafiarlos y ser testigos parciales de lo que reflexionan, a partir de colocarse en otros lugares como educadores y, b) construir un vínculo pedagógico en la igualdad, que parte de romper con relaciones desiguales y autoritarias, en las que suelen desarrollar su trabajo pedagógico, en las que alguien se ubica en una posición de superioridad en relación con las/os docentes, quitándoles potencia política a su trabajo, a la vez que minorizándolos en su autonomía. A través de esta experiencia concreta, se pretende que educadores/as, busquen interrumpir continuidades, puesto que “[...] la existencia de ciertas singularidades en una secuencia de continuidad abre la posibilidad de que algo

distinto tenga lugar y la normalidad de un estado de cosas se vea alterada” (CERLETTI, 2008, p. 167). Y en este marco se intenta que ello sé dé a través de las propias capacidades reflexivas y analíticas que docentes ponen en desarrollo a partir de un desafío que buscamos colocar. El marco teórico para ello, es el planteado por Rancière (2007) en el *maestro ignorante*, texto que recomendamos fervientemente en el proceso de formación y sobre el que se asienta nuestra propuesta, haciéndonos humildemente eco de esas búsquedas por la igualdad, estableciendo una circulación hacia otras formas de vínculo político pedagógico.

Se procura, en tanto, establecer un espacio de intercambio, conteniendo a la cooperación como centro, indagando en los movimientos necesarios sobre la propuesta educativa, con el objetivo de producir esas alteraciones que permitan construir espacio pedagógico para el desarrollo de la cooperación y la autonomía. En cuanto a esto, es interesante visibilizar cómo la conformación de este espacio se vio exaltada, dentro de la experiencia desarrollada en 2021⁵, a partir de un grupo reducido de docentes, ávidos de diálogos por causa del contexto de pandemia, lo que permitió identificar claramente la necesidad de intercambio sobre el ámbito educativo frente a lo acontecido, proponiendo aquello que debe modificarse conscientemente y lo que debe preservarse. Por parte de todos/as las/os educadores/as que participaron del proceso, se explicitó, que en tal coyuntura, se produjeron pocos espacios de trabajo cotidiano en los cuales estas necesidades realmente fueran abordadas. Esto se vio condensado fuertemente en una frase reiterada por una de las educadoras *siento la necesidad de discutir sobre educación*.

Teniendo claro desde el equipo docente que lo que nos interesa abordar, precisamente se debate en un cotidiano del que estrictamente nosotros no participamos, y que reelaborarlo requiere del esfuerzo de los docentes para procesar un extrañamiento (LINS RIBEIRO, 2004), para, a través del análisis de esas prácticas cotidianas producir además de alteraciones, otros sentidos

[...] en esa dialéctica del cotidiano donde se juega la transformación de lo educativo. Ese día a día que va tallando la cotidianeidad a través de pesares y alegrías, continuidades y rupturas que van naturalizándose y tornando menos visibles, aunque como el propio De Certeau plantea nos permiten ‘trazar los rasgos de una cotidianeidad concreta, dejarlos surgir en el espacio de una memoria (De Certeau et al., 1999: 6)’ (STEVENAZZI, 2020, p. 72).

En función de esta consideración, los docentes responsables del curso taller, tenemos como principal cometido brindar los primeros aportes conceptuales y metodológicos sobre los cuales se asienta el trabajo en taller, en el entendido que son las/os participantes del curso quienes poseen el conocimiento pedagógico y didáctico,

⁵ El proceso formativo fue realizado en la localidad de Cardona, Soriano, Uruguay.

lo que les permitirá poner en práctica⁶ el proyecto a desarrollar. Esta forma de vínculo tiene la clara intencionalidad de colocarnos todos en una relación política de igualdad, compartiendo desafíos, aperturas al diálogo, marcos conceptuales y vínculos. En esta forma de trabajo pedagógico hemos encontrado el mayor espacio para la apertura y el diálogo, a través de una propuesta formativa que se plantea la necesidad de una reelaboración de lo escolar, procurando trabajar en una forma que al menos recupera en parte ese desafío pedagógico.

Otro punto clave de este curso- taller es el poner en práctica la secuencia procesual REFLEXIÓN – PROYECCIÓN – EXPERIMENTACIÓN, en la cual:

[...] las/os docentes que realizan el curso taller desarrollen una experiencia práctica, en la medida que las mismas son el estructurante fundamental, permitiendo experimentar la incorporación de la cooperación y el cooperativismo en sus prácticas educativas, así como contar con un espacio para la reflexión, el debate y el trabajo colectivo para nuevamente desarrollar la proyección y experimentación. (PROGRAMA CURSO TALLER, 2022, p. 2).

La propuesta combina el trabajo conceptual sobre un conjunto de dimensiones (cooperación, cooperativismo, forma escolar, consideraciones pedagógico/didácticas) que son introducidas por el equipo docente en diálogo con los propios recorridos que los docentes aportan, hay allí un proceso constante de construcción colectiva del conocimiento, que es central para la propia experiencia formativa. A la vez que integra el trabajo práctico y reflexivo que los docentes deben desarrollar de manera organizada y secuencial⁷, con la clara intención de favorecer la sistematización y aprendizajes a través del proceso.

Todo el proceso tiene el cometido de desatar un trayecto de experimentación pedagógica, cuyo objetivo es que la forma escolar pueda integrar aspectos vivenciales y espacios de trabajo, lo suficientemente flexibles como para fomentar el encuentro con la cooperación y la autonomía entre las diversas disciplinas y generar dinámicas de trabajo propias y adecuadas a los diversos contextos.

En este marco, la experimentación pedagógica es entendida como procesos de búsquedas, marcadas por las incertidumbres en relación con los puntos de llegada, y que a su vez se orientan por la insatisfacción con las prácticas educativas que se desarrollan. Asimismo, teniendo presente los aportes de Larrosa (2009), es preciso identificar que dicha experimentación se asocia con la experiencia desde el punto de vista de la subjetividad, lo cual requiere de separar esta de lo que conlleva el término experimento asociado a ella, lo que significa de alguna manera, descontaminar esta última de todas las adherencias empiristas que se le han asociado. Por tanto, al hablar de experiencias, no se atiende a

⁶ Transposición pedagógica y didáctica.

⁷ Y que deberán ir construyendo en un texto.

un experimento al modo de las ciencias experimentales, a ese suceso que tiene que ser homogéneo, que tiene que significar para todos lo mismo, contrariamente, se apuesta a que existe una singularidad en lo que le pasa a cada sujeto, en ese acontecimiento, experiencia, que es irreplicable, pero a la vez plural, en las lecturas, miradas y vivencias que despliega.

Por el motivo antes descrito, es que desde la propuesta teórica del curso taller se plantea alejarse de una búsqueda de innovaciones en educación a partir de la incorporación de la cooperación y el cooperativismo en la propuesta, atendiendo al siguiente presupuesto; la innovación no tiene nada que ver con la educación, operación que se trata fundamentalmente de conectarse con lo anterior, hacer disponible para otras y otros el legado. En palabras de Arendt (2018, p. 227): “en lugar de la unión de los iguales para asumir el esfuerzo de persuasión y evitar el riesgo de un fracaso, se produce una intervención dictatorial, basada en la absoluta superioridad del adulto, y se intenta presentar lo nuevo como un *fait accompli*, es decir, como si lo nuevo ya existiera”. La búsqueda es asumir la capacidad de transmitir el conocimiento sobre el mundo a los recién llegados, y asumir una responsabilidad con respecto a ese mundo heredado.

A lo largo del mismo, por consiguiente, se trabaja desde esta perspectiva, buscando integrar así el trabajo presencial, la experimentación desarrollada por los docentes con sus estudiantes y el trabajo semi-presencial. Para esto es fundamental que los/as educadores/as que realizan el curso taller realicen una experiencia práctica, en la medida que las mismas son el estructurante fundamental del proceso educativo, permitiendo experimentar la incorporación de la cooperación y el cooperativismo en sus prácticas educativas, así como contar con un espacio para la reflexión, el debate y el trabajo cooperativo para nuevamente desarrollar la proyección y experimentación. De esta forma, se trabaja sobre los fundamentos pedagógicos y epistemológicos de la educación cooperativa, a la vez que profundizar en relación con las metodologías y técnicas de abordaje de la misma.

REFLEXIONES SOBRE LAS CONTINUIDADES Y RUPTURAS

La posibilidad de reflexionar sobre la incorporación de la cooperación en la propuesta pedagógica, requiere de percibir cómo dentro de la forma escolar establecida en lo escolar, se necesitan efectuar ciertos movimientos, que se adhieren a una lógica instaurada no lineal, para que efectivamente esto acontezca. Debido a esto, dentro de los cursos desarrollados desde el año 2019 a 2021, se instala una pregunta sustantiva “¿cuáles son las continuidades y rupturas que aprecian a partir de la incorporación de la cooperación en la propuesta pedagógica?”, la cual permitió desafiar a los/as partícipes en advertir que para provocar efectivamente una ruptura dentro del ámbito educativo, es preciso apreciar, como indica Southwell (2011), que ha existido la continuidad de un modelo institucional hasta la actualidad, esto es planteado en una reflexión específica del siguiente modo:

La ruptura aparece cuando nos damos cuenta de que aplicamos en forma repetitiva la pedagogía tradicional, un tipo de pedagogía que fue pensada para otra época y con un contexto económico-social muy distinto al actual, no es que lo hiciéramos en forma intencional, pero a veces los individuos naturalizamos ciertas conductas, sin cuestionarnos: ¿por qué? (REFLEXIÓN 10, 2020).

Por otro lado, para lograr lo anteriormente mencionado, algunas/os partícipes sostienen que es imprescindible, apostar por reflexionar, cuestionar, establecer preguntas de relevancia en cuanto a lo que acontece, a lo dado, por medio de una postura crítica, para desnaturalizar, desarmar lo realizado a fin de provocar rupturas, experimentar, de este modo es planteado por ellos/as: “se trata de poner sobre la mesa preguntas pedagogizadoras para generar microrrupturas, que presentándose de manera sistemática se logren rupturas más contundentes”. (REFLEXIÓN 3, 2020).

[...] tratamos de ser críticos, autocríticos para poder pensar y repensar nuestras prácticas de cada día, de este modo, se ha logrado ejecutar las actividades de forma distinta a las planificadas al comienzo del proyecto. Creemos que lo más relevante para provocar una ruptura es la acción- reflexión- acción, eso nos ha permitido romper la relación que teníamos con las prácticas tradicionales, porque apuntamos a la reflexión como herramienta que nos permite ser parte de un proceso de aprendizaje continuo. (REFLEXIÓN 14, 2019).

Sin embargo, para los/as educadoras/es del curso - taller, efectuar lo anteriormente señalado y además ponerlo por escrito, con el objetivo de poder volver sobre ello en diferentes momentos, no suele ser la forma de trabajo dentro de los ámbitos educativos, hay que encontrar y darse los espacios para este tipo de trabajo pedagógico reflexivo analítico, puesto que “intentar introducir la cooperación, deja a la vista la falta de educación en cooperación que existe, que debería ser tenida en cuenta desde la formación docente para cambiar verdaderamente el paradigma y desestructurar la educación formal que tanto nos ha ‘domesticado’ y lo sigue haciendo” (REFLEXIÓN 11, 2020).

Asimismo, existe el planteamiento de otra dificultad central, que tiene estrecho vínculo con las posiciones docentes (SOUTHWELL; VASSILIADES, 2014) que se adoptan, para que, en definitiva, se puedan establecer dichas rupturas dentro de ese marco de continuidades, sobre ello un conjunto de partícipes expresa:

[...] para provocar rupturas, hemos tenido que ver algunas contradicciones que se nos plantean como docentes entre nuestro discurso y nuestras prácticas, por ello se hace necesario la permanente revisión y la coherencia de los objetivos y nuestras acciones e intenciones. Ser conscientes de ello, para interpelar, ser críticos para poder desnaturalizarlas y evidenciarlas, cuestionarlas, para proponer nuevas alternativas, problematizarlas, para no convertirnos en meros reproductores. Esto se logra además al plantearse una intencionalidad pedagógica que se sustenta y

parte de ver y sentir la educación como una práctica ético política donde los sujetos que la forman y conforman se retroalimentan con sus saberes y experiencias. (REFLEXIÓN 21, 2019).

En ese sentido, existe la identificación de otra cuestión clave en relación a ello, el poder desatarse como educador/a de la previsión total de lo que acontecerá en la práctica- cuestión fuertemente arraigada al trabajo docente- tratando de gestionar a partir de la incertidumbre, puesto que se entiende que “la experimentación pedagógica, aparece cuando nos permitimos esa incertidumbre de lo que va a pasar y desatarnos de los prejuicios que como adultos nos siguen acompañando en las diferentes prácticas educativas” (REFLEXIÓN 15, 2019).

La posición docente que se asuma es fundamental, en relación al lugar que se ocupa en el proceso y las posibilidades de transitar un corrimiento, este movimiento es central para posibilitar otros vínculos pedagógicos, a la vez que habilitar otras formas de ejercicio de la autonomía. Democratizar los espacios de toma de decisiones en lo escolar, no implica renunciar al ejercicio de la docencia, sino, por el contrario, ubicarse en otro lugar, y también desarrollar en educandos la capacidad de agencia que tanto se proclama en relación a ser sujetos críticos y reflexivos, pero que tiene poco espacio para el ejercicio decidido.

Por otra parte, se señala otro obstáculo central que debe atravesarse, la resistencia que colocan autoridades o familias en relación a las alteraciones a la forma escolar que se originan al efectuar tal introducción de la cooperación, en cuanto a esto, los/as partícipes explican coincidentemente:

Cuando apostamos por otra propuesta que presenta varias rupturas y alteraciones a la forma escolar tradicional, siempre implica cierta apertura y disposición de las familias en cuanto a confiar y apostar. Esto representa para nosotras un desafío, pues nos encontramos en la necesidad permanente de dar a conocer nuestra “forma” y defenderla ante la sociedad, porque implica una propuesta diferente en una sociedad conservadora y tradicional. (REFLEXIÓN 2, 2021).

Cada vez que se intenta poner en práctica pedagogías no tradicionales que impliquen procesos grupales más que personales y utilicen otra metodología, se encuentra cierta resistencia por parte de las autoridades de los centros escolares que, en ocasiones, no consideran estas formas escolares como propicias para el desarrollo del proceso educativo. Se entiende, por lo general, que apartarse de las formas tradicionales genera disturbios. (REFLEXIÓN 7, 2020).

El atender a lo pautado con anterioridad, ha permitido, en cierta medida, lograr rupturas a través de la introducción en la propuesta pedagógica de la cooperación, lo que llevó, a su vez, dejar a un lado afirmaciones latentes dentro de lo escolar, tales

como “nada ha cambiado” o “no puede cambiarse”, dado que se identificó también como plantean Lahire, Vincent y Thin (2001) que la forma escolar puede alterarse en la medida que se entienda que ésta se ha construido y se sigue construyendo a través de distintas luchas, y transformaciones a lo largo del tiempo.

En otra línea, desde las/os participantes, se distingue, un giro en lo que respecta al rol del docente, en cuanto a ello, se plantea un claro alejamiento, con una conceptualización de éste, como depositario de la información, con una intencionalidad pedagógica específica lo que conlleva a un determinado vínculo con los sujetos, cuestión que tiene relación directa con los planteos de Pineau (2016), específicamente, con esa relación inmodificable asimétrica entre docente, alumno, esa única posición posible dentro de la pedagogía moderna, que avista al docente como portador de un saber que no porta el estudiante, puesto que no es visto desde este ángulo como un igual, sino como alguien desigual, al que se le niega el plano de la igualdad o diferencia. En referencia a ello, se contempla como:

[...] la experiencia nos ayudó como educadores a repensar nuestro rol, contribuyendo a la construcción de carácter activo, de escucha continua y flexibilidad ante las propuestas. Nosotros fuimos participantes activos del proyecto, trabajamos con los estudiantes, los acompañamos, reflexionamos juntos poniendo nuestros puntos de vista a conversar, de ese modo como educadores formamos parte de la propuesta que si bien fue iniciada por nosotros (dar la consigna) también se desarrolló con nosotros (REFLEXIÓN 12, 2019).

La/el docente, busca ocupar otro espacio en el vínculo, lo que conlleva necesariamente a redefinir la tarea de enseñar, y a efectuar una “reorganización meticulosa del desarrollo de las actividades, de grupos de trabajo, distintas estrategias que se implementaron, ver otra forma de evaluar de manera grupal, apostar por la autoevaluación y la coevaluación de los propios estudiantes” (REFLEXIÓN 2, 2021). Esto, sin duda alguna, fue posible, al “[...] permitir la autogestión de los estudiantes, solo teniendo un rol de mediador, como docente, ante algún conflicto que pudo surgir. A la vez, poder superar la individualidad para dar paso a la cooperación, para trabajar y responsabilizarse por el bien común de todo el grupo” (REFLEXIÓN 21, 2021) y al mismo tiempo al visionar “[...] a la hora de planificar, otras actividades pensando en la cooperación, además de evocar la autonomía, para que los/las estudiantes empezaran a tomar decisiones dentro proceso, asumir otros roles, tareas” (REFLEXIÓN 5, 2020).

Todo ello, en su conjunto, admitió no solo

[...] cierta ruptura con respecto a conceptos puntuales, en el trabajo pedagógico, que brindó otra óptica como docentes de cómo encarar día a día las propias clases, así como encontrar continuidades, por ejemplo, en la labor a nivel práctico, en el desarrollo de una experimentación dentro de un centro educativo con sus normas y peculiaridades (REFLEXIÓN 4, 2020),

Además, visibilizar cómo la incorporación de la cooperación a nivel pedagógico permite “diferir de la práctica tradicional, es decir, de esa expositora unidireccional, porque se mueve el debate y la reflexión grupal como metodología de trabajo” (REFLEXIÓN 8, 2020) y ello rompe con esas

[...] clases restringidas al encuentro entre docente y alumno, con prácticas individuales o algunas instancias ‘en grupo’ donde su conformación y funcionamiento dista de que sea un trabajo cooperativo, para eso como docentes, se ha trabajado en equipo, intentando también cambiar la ‘forma’ habitual de nuestro trabajo (REFLEXIÓN 9, 2020).

Lo señalado, por las/os docentes, implica, por ende, otra organización de su trabajo; una que parte de pensar temas diversos que emergen de los intereses de los propios sujetos con los que se encuentran, de atender a otra metodología para ello, de procesar algunos quiebres con viejas conceptualizaciones instaladas, con respecto a la evaluación, formas de presentar los contenidos, que atiendan principalmente al trabajo cooperativo, también entre colegas. En estas experimentaciones, el/la docente claramente actúa como guía, como acompañante dentro del proceso de aprendizaje, esto sucede porque como marca Frantz (2001), existe un/a educador/a que construye otro sentido frente a ese espacio educativo, basado en la práctica cooperativa, que apuesta a la formación de actores sociales, sujetos constructores de una sociedad democrática, participativa, justa. Se identifica, por consiguiente, un docente que apuesta por la autogestión, autonomía, toma de decisiones colectivas, favorecidas por el ejercicio de poder compartido, desde un relacionamiento horizontal, como plantea Peixoto de Albuquerque (2004).

Esto es contemplado, en mayor medida, al plantear las rupturas con respecto a las nociones de sujeto de la educación, puesto que al conceptualizar de forma diferente a los estudiantes, las nuevas dinámicas permitieron dar protagonismo a estos, ahora los propios estudiantes se adueñan de los conceptos, participan de su propia evaluación, valorando por sí mismos su progreso en el aprendizaje y apropiándose de contenidos desconocidos por ellos hasta el momento, permitiendo derribar mitos sobre la gestión cooperativa, visualizando las fortalezas y debilidades de la misma (REFLEXIÓN 21, 2020), logrando con ello que estudiantes adquieran “un rol participativo en su propio aprendizaje, que esto no solo esté en el discurso del docente, de este modo, todos los niños, están comprometidos con las decisiones que el colectivo propone, siendo capaces de proponer insumos nuevos para avanzar en nuevas experiencias” (REFLEXIÓN 1, 2021), y además permitiendo que de este modo “busquen, exploren, experimenten, decidan, clarifiquen, se proyecten hacia una meta o propósito, que tiene que ver con una construcción de su yo, con una construcción del yo de los otros, la adquisición de mayor autonomía” (REFLEXIÓN 6, 2020). Empero, para alcanzar esto, fue necesario apostar por “una revalorización del sujeto pedagógico, capaz de autogestionarse y regularse, a pesar de las preconcepciones o miedos que a menudo los docentes tienen en cuanto

a ceder el protagonismo y el ‘poder’ a sus estudiantes, por temor al descontrol o a la falta de valoración de las actividades propuestas” (REFLEXIÓN 17, 2019) y a su vez, aventurarse a pensar en “una escuela más abierta, democrática, donde el niño es capaz de tomar decisiones pertinentes, adecuadas y reflexivas” (REFLEXIÓN 1, 2021), que tenga presente “la idea de un sujeto libre, desprendiéndose de la idea de que éste sea gobernable como condición para poder ser parte de una sociedad y generar convivencia” (REFLEXIÓN 22, 2019), que entienda que “incorporar saberes no garantiza la existencia de estos sujetos, mientras que el cuestionamiento y la reflexión si, porque, generar actividades que faciliten el acceso a los contenidos en el marco de construcciones cooperativas aumenta la posibilidad de consolidar saberes propios” (REFLEXIÓN 20, 2019).

En el marco de tales reflexiones, se divisa un aspecto fundamental, la educación desde la cooperación ha permitido tener un estudiante activo, crítico, creativo, participativo, como mencionan Jhonson, Johnson y Holubec (1999), el aprender cooperativamente conlleva a una participación directa, activa de los estudiantes, dado que se produce primacía de un equipo cooperativo para lograr aprendizajes, uno que admite el trabajo conjunto para alcanzar determinados objetivos comunes, que partan de la obtención de resultados que son beneficiosos para cada uno, a la vez que para todos los miembros de ese grupo. Se trata, en consecuencia, de otra concepción de aprendizaje, que se aleja del aprendizaje tradicional, competitivo e individualista para alcanzar objetivos escolares, tales como una calificación concreta, que lleva a cada niña/o, joven, a trabajar por su cuenta para lograr metas de aprendizaje, que va acompañada con la habilitación de “nuevos espacios y ambientes de aprendizaje, un cambio que va más allá de una mera posición de los bancos, que pasa por la conformación de otra autoridad en la toma de decisiones, el trabajo en subgrupos, etc.” (REFLEXIÓN 13, 2019)

En suma, existe una ruptura clara con la forma tradicional, a partir de una reubicación del docente “dentro del escenario pedagógico para desafiar a los otros, sostener el espacio, facilitar contenidos, dar sugerencias (abanico de estrategias), en otras palabras ser un adulto referente” (REFLEXIÓN 3, 2020), de la reinención de espacios que apuestan a formas más colectivas y democráticas, teniendo como focos principales, la solidaridad, equidad, la ayuda mutua, dónde aparece un especial interés por el otro, a quien se coloca en el centro de la escena educativa. Estas/os docentes demuestran que han establecido experimentaciones pedagógicas incipientes, que tienen un valor central en la autonomía, habilitadora de otras formas de estar, enseñar y aprender. Experimentaciones pedagógicas, centradas en búsquedas conjuntas que admitan otros modos de hacer institución desde lo cooperativo, que permiten como señala Stevenazzi (2010) no repetir la forma de la que somos producto.

CONSIDERACIONES FINALES

A través de este escrito, se aprecia que a partir del recorrido y la secuencia procesual efectuada dentro del curso - taller se ha advertido cómo resulta esencial la recuperación a nivel educativo de la intencionalidad pedagógica por parte de educadores/as, esto significa, comprender en primer término, que son ellos/as los/as que al asumir otra posición docente, pueden tener la capacidad de hacer posible otras cosas en su trabajo cotidiano. En segundo lugar, es esta clarificación de tal intención, justamente, la que permitirá establecer, en definitiva, ciertas rupturas con respecto a la forma escolar vigente, dentro del marco de continuidades en la que nos encontramos. En este sentido, la introducción de la cooperación en la propuesta pedagógica, junto con el proceso de experimentación y reflexión, permiten procesar algunos primeros quiebres, a partir de que los/as propios/as docentes se permiten alterar en parte los modos organizacionales, hacer espacio a los principios cooperativos, al aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza, otra conceptualización de sujeto, espacios, a la vez que desprendernos de la idea de alumno como sujeto latente, para asumir que estamos ante sujetos que demandan un/a docente que los desafíe en el ejercicio de la autonomía.

Sin embargo, para efectivamente, lograr llevar adelante tales movimientos, fue imprescindible, además, poder quebrantar el conjunto de creencias autolimitantes instaladas en la cotidianeidad escolar y el trabajo docente, que de cierta forma tienen relación con dos cuestiones principales, la influencia de la matriz institucional tradicional, proveniente de experiencias previas de docentes o de sus propias biografías escolares y la idea de que dentro de los centros educativos no es posible efectuar alteraciones. Deconstruir tales condicionantes habilita otros modos de hacer, a la vez que va corriendo ese telón de lo inamovible e imposible, que paraliza y autolimita a los sujetos en tanto actores.

A través de lo expuesto, existe una apertura dentro del trabajo pedagógico a la cooperación, como eje clave dentro de la vida escolar, permitiendo con ello, la formación de sujetos autónomos, gestores de sus propios aprendizajes, problematizadores de sus propias realidades para obtener conocimientos, regidos por un espíritu crítico, solidario, participativo. Se trata de niños, niñas y jóvenes que sean capaces de pensar, reflexionar, dudar, evaluar, decidir, hacer y aprender con el otro. Es esta práctica, la que combate el individualismo, la competencia, la indiferencia hacia el otro, propia del capitalismo actual y le hace frente a los desafíos presentes, futuros en un mundo que se proyecta cada vez más a la autodestrucción.

Estas experimentaciones pedagógicas cobran aún mayor relevancia ante la pandemia y pospandemia, puesto que son sus efectos, los que nos han dejado claro que el trabajo pedagógico es fundamentalmente el establecer un vínculo humano mediado por el conocimiento, puesto que cuando justamente esos vínculos se han visto interrumpidos o mediados por la tecnología, es cuando hemos parado un instante a dimensionar lo que quizás por la fuerza de la reiteración no nos deteníamos a privilegiar, a dotar de la

importancia y sentido que tienen. En un punto es como si lo más primario se nos haya perdido entre una cantidad de artificios, al punto que nos cuesta percibir que lo central está en la capacidad que tengamos de estrechar esos vínculos. Esta dimensión estuvo presente para todos los actores que nos encontramos reflexionando y actuando en el marco de esta propuesta formativa y en la que nos encontramos como sujetos precarios e incompletos, cuya convicción radica en que solo el trabajo colectivo y cooperativo, podrá conducirnos a lugares diferentes al que nos encontramos.

BARRIOS, D.; DÍAZ REYES, V.; STEVENAZZI ALÉN, F. Continuities and ruptures in the incorporation of cooperation in education. *ORG & DEMO* (Marília), v. 23, n. 1, p. 83-98, Jan./Jun., 2022.

Abstract: This article aims to conceptually address the continuities and ruptures proposed by the teachers who carry out the workshop Cooperation and cooperativism in education, a proposal for training in cooperation and cooperativism, specifically aimed at educators from different educational levels (initial, primary, secondary, technical education, teacher training, social education), which arises from an agreement between the Area of Cooperative Studies and Solidarity Economy of the University of the Republic with the National Institute of Cooperativism (INACOOOP). Based on the objectives of the training proposal and its theoretical framework, we propose to address the reflections brought by teachers through their experiences in the framework of their pedagogical projects, and at the same time, analyzing what happens to us authors and teachers who propose the development of those processes that also challenge our practices.

Keywords: continuities and ruptures, cooperation, education.

Resumo: Este artigo visa abordar conceitualmente as continuidades e rupturas relatadas pelos professores do curso Cooperação e cooperativismo na educação, se trata de uma proposta de formação em cooperação e cooperativismo, destinada especificamente para educadora/es de distintos subsistemas educacionais (inicial, primária, educação técnica, formação de professores, educação social), que surge de um convênio entre a Área de Estudos Cooperativos e Economia Solidária da Universidade da República com o Instituto Nacional de Cooperativismo (INACOOOP). Partindo dos objetivos da referida proposta formativa e de seu marco teórico, propomo-nos a abordar as reflexões abertas pelos docentes através de suas experiências de cooperação vivenciadas no percurso de seus projetos pedagógicos. Também nos interessa analisar o que acontece do nosso lugar, como autores e docentes, quando o desenvolvimento destes processos questiona e desafia nossas próprias práticas.

Palavras chaves: continuidades e rupturas, cooperação, educação.

REFERENCIAS

ARENDT, H. **Entre el pasado y el futuro**. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. México: Austral, 2018. (Colección Clásicos Universales de Formación Política Ciudadana)

CASTORIADIS, C. La democracia como procedimiento y como régimen. **Iniciativa Socialista**, n. 38, p. 1-21, 1996.

CERLETTI, A. **Repetición, novedad y sujeto en la educación**. Buenos Aires: Del Estante, 2008.

- FATTORE, N. Apuntes sobre la forma escolar «tradicional» y sus desplazamientos. En: BAQUERO, R. DIKER, G y FRIGERIO, G (Comps.). **Las formas de lo escolar**. Buenos Aires: Del Estante, 2007. Cap. 1, p. 13- 32.
- FRANTZ, W. Educação e cooperação: práticas que se relacionam. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 6, p. 242-264, jul., 2001.
- JOHNSON, D. JOHNSON, R y HOLUBEC, E. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- LAHIRE, B.; VINCENT, G y THIN, D. **Sobre la historia y la teoría de la forma escolar**. Traducción a cargo de Leandro Stagno. Mimeo, 2001. Disponible en: <<https://docplayer.es/35830755-Sobre-la-historia-y-la-teoria-de-la-forma-escolar.html>> Acceso: 23 feb. 2022.
- LARROSA, J. Experiencia y alteridad en educación. En: SKLIAR, C y LARROSA, J. **Experiencia y alteridad en educación**. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2009. Cap. 1, p. 13- 44.
- LINS RIBEIRO, G. Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En: BOIVIN, M., ROSATO, A. y ARRIBAS, V. (Comps.). **Constructores de otredad: una introducción a la Antropología Social y Cultural**. Buenos Aires: Antropofagia, 2004. Cap. 4, p. 194-198.
- MARTINIS, P. y STEVENAZZI, F. Formatos escolares: sujetos, tiempos y espacios en la educación primaria. **Informe final proyecto de investigación**. Montevideo: Consejo de Formación en Educación, Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, ANEP, 2013.
- PEIXOTO DE ALBUQUERQUE, P. Autogestión. En: CATTANI, A. D. **La otra economía**. Buenos Aires: Altamira, 2004. p. 39 - 46.
- PINEAU, P. Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En: BAQUERO, R. DIKER, G y FRIGERIO, G (comps.). **Las formas de lo escolar**. Buenos Aires: Del Estante, 2007. p. 33 – 44.
- PINEAU, P. ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En: PINEAU, P, DUSSEL, I y CARUSO, M. **La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad**. Argentina: Paidós, 2016. Cap. 1 p.27-52.
- SOUTHWELL, M y VASSILIADES, A. El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. **Educación, Lenguaje y Sociedad**. Río de Janeiro, v.11, n.11, p. 163-187, 2014.
- STEVENAZZI, F. **Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano**. Montevideo: Ediciones Universitarias, 2020.
- STEVENAZZI, F. **Documento interno**. Montevideo: Unidad de Estudios Cooperativos, Equipo de formación, documento interno de trabajo, 2009.
- STEVENAZZI, F. Las cooperativas de educación hacia la Educación cooperativa. **Revista Estudios Cooperativos**. Montevideo, año 15, n.1, 2010.
- RANCIERE, J. **El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

ROMANO, A. (Comp.) **La tradición escolar**. Posiciones. Montevideo: Ediciones Universitarias, 2013.

SOUTHWELL, M. Pasado y presente en la forma escolar para la escuela media. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 67-78, 2011.

Submetido em: 14/03/2022

Aceito em: 28/06/2022