

**XI SEMINARIO INTERNACIONAL PROCOAS
COMITÉ DE PROCESOS COOPERATIVOS Y ASOCIATIVOS
ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES GRUPO MONTEVIDEO**

7, 8 y 9 de octubre 2015
Montevideo | Uruguay

1. Autores:

Becerra, Estefanía; Buffa, Adolfo; Buraschi, Santiago; Cuadrado, Marisol; Martínez, Virginia; Tomatis, Karina; Vreys, Sebastián

2. Título ponencia y/o experiencia:

Impensar el desarrollo en experiencias educativas en economía social. El caso de las cooperativas y mutuales escolares en la provincia de Córdoba

3. Eje temático:

Educación y procesos colectivos

4. Institución a la que pertenece:

Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba

5. Correo electrónico: sebastian.vreys@gmail.com

Introducción

La presente ponencia se propone abordar una discusión en torno a las cooperativas y mutuales escolares, poniendo en tensión la perspectiva de economía y desarrollo que subyace a dichas propuestas, las cuales consideramos potenciales generadoras de espacios educativos transformadores. Esta transformación, mediada por el conocimiento, redefine la apropiación de los saberes y la construcción de los mismos.

En la primera parte del trabajo, introduciremos algunas nociones relativas al cooperativismo escolar, sus definiciones políticas, su situación en la provincia de Córdoba, acercando alguna información estadística que permita componer ese escenario. A su vez, presentaremos los casos que tomamos como referencia para el análisis: la cooperativa escolar de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano; la fundación de la Unión Internacional de Cooperativismo y Mutualismo Escolar (UICE) y el Departamento de Cooperativismo y Mutualismo Educacional dependiente del Ministerio de Educación y del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Córdoba.

En la segunda parte del trabajo nos proponemos problematizar la propuesta del cooperativismo y mutualismo escolar, situándonos siempre en la tensión entre aquellos elementos que revelan su potencial transformador y aquellos que dan cuenta de cierta reproducción de mandatos hegemónicos. Si bien poner la mirada en esa tensión constituye un lugar incómodo para el análisis, entendemos que es precisamente allí donde encontraremos las aristas más interesantes que nos habilitarán pensar la problemática desde su complejidad.

En este sentido, proponemos dos dimensiones de las experiencias de cooperativismo y mutualismo escolar que sólo son escindibles en términos analíticos: lo pedagógico y lo económico. Acercaremos, a través de una investigación exploratoria, hechos concretos que den cuenta de la potencialidad y

las contradicciones de las experiencias cooperativas y mutuales escolares para impensar el desarrollo, desde su visión hegemónica, y proponer alternativas.

1. Cooperativismo y mutualismo escolar: primeras aproximaciones

a. Acerca de la noción de cooperativismo y mutualismo escolar

Según UNESCO (cita en ACI Américas, 2015), las cooperativas y mutuales escolares son sociedades de alumnos administradas por ellos con el concurso de los maestros y con vistas a actividades comunes, inspiradas por un ideal de progreso humano basado en la educación moral, cívica e intelectual de los pequeños cooperadores por medio de la gestión de la sociedad y el trabajo de sus miembros.

Sus orígenes están vinculados directamente al primer gran movimiento cooperativista europeo (al que podríamos llamar de primera generación), diferenciándose de aquellos rasgos industriales y comerciales de las pioneras cooperativas de consumo del siglo XIX por su carácter esencial de ser obras de educación modernas.

En Argentina, al igual que varios países latinoamericanos, se hicieron eco de estas iniciativas. Es posible observar en la legislación argentina, por ejemplo, elementos que refieren al cooperativismo y mutualismo escolar, como en la ley de educación nacional N°26206 o ley de educación provincial N°9870 (Córdoba).

Partimos del reconocimiento de que estas organizaciones de carácter educativo, pero también económico, organizativo, comunitario, son experiencias de conocimiento y (re)conocimiento de prácticas sociales, fortalecimiento de valores y aprendizaje y uso de técnicas y herramientas económicas, políticas, entre otras. Esto nos aproxima a algunas reflexiones que se dan en el campo de las tecnologías sociales que nos habilitan a problematizar a las cooperativas y mutuales escolares en tanto tecnologías educativas. Tomaremos primero la idea “tecnología” no refiriéndonos exclusivamente a artefactos tecnológicos, sino también a las distintas formas de organización social y productiva y, segundo, la afirmación de que ninguna tecnología es neutral y apolítica. Esto implica reconocer que las máquinas, estructuras y sistemas de nuestra moderna cultura material encarnan ciertas formas de poder y autoridad específicas (Winner, 1983; Dagnino, 2011). Partiendo de esas premisas, es posible decir que las tecnologías en una sociedad capitalista tienden a incorporar valores capitalistas, que son diferentes de los que pretenden ser incorporados en las tecnologías destinadas a emprendimientos de economía solidaria (Dagnino, 2011).

b. El cooperativismo escolar en Córdoba

El cooperativismo escolar en la provincia de Córdoba data de 1962 con la creación de la primera cooperativa escolar de crédito y consumo en la localidad de la Falda. Desde entonces, su divulgación en el ámbito escolar fue creciente. Hoy cerca del 40% de las cooperativas y mutuales del país se encuentran dentro de los límites de nuestra provincia.¹

A pesar de la amplia difusión de esta herramienta pedagógica a lo largo de toda la provincia, advertimos que lo estructurante de los procesos de socialización que el

¹Información obtenida de Departamento de Cooperativismo y Mutualismo Educacional dependiente del Ministerio de Educación y del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Córdoba. Mapa de las cooperativas y mutuales escolares de Córdoba: <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolCurriculares/Transversales/Mapa/mapa2.html>

sistema educativo genera desde sus formas hegemónicas no resulta sencillo de modificar. Esto nos remite a la discusión acerca de lo que se juega en la tensión instituido-instituyente; en un esfuerzo de simplificación podríamos decir que las posturas respecto a esta tensión oscilan entre una divergencia irreconciliable y la posibilidad de cierta convergencia. Nos interesa, en este sentido, acercarnos a la segunda posición, coincidiendo con Liendo (2011) en que “el momento instituyente de un movimiento, corriente o tendencia aspira y, algunas veces, hasta exige su institucionalización, precisamente, para abrir el espacio a la posibilidad de un nuevo proceso de institución, que pueda ganarle terreno a lo que ya va quedando como instituido, que pueda ir corriendo el límite y la fijación que implica todo estatuto establecido”.

En una primera aproximación a los manuales docentes y los talleres de formación observamos que los mismos convidan a replicar estas experiencias como “promotoras del espíritu emprendedor” o “empreendedurismo”. Además, es notable cómo algunos de los procesos educativos que se constituyen desde las experiencias de cooperativismo y mutualismo escolar tienen un fuerte peso de lo instrumental y normativo, donde el eje está puesto en nominaciones legales y enunciación de principios. En este sentido, nos preguntamos desde una mirada crítica por la armonía o la tensión que el cooperativismo y mutualismo escolar generan; ¿es compatible esta propuesta con la economía de mercado con la que interactúa localmente, o por el contrario genera una “demarcación” por su anclaje en una perspectiva de transformación social? ¿Cuáles son los alcances y límites del “empreendedurismo” escolar? La escuela y la experiencia mutual o cooperativa ¿al servicio de una sociedad que forma para el mercado?

Con el fin de indagar sobre los valores o concepciones políticas y económicas que subyacen al cooperativismo y mutualismo escolar y poder responder estas preguntas, consideraremos una serie de experiencias que se dan en instituciones de distinto tipo de la provincia de Córdoba que a continuación caracterizamos.

Fundación UICE

En el año 1999 con el apoyo de Italia, España, Colombia, Costa Rica, Argentina, Panamá y República Dominicana se creó la Unión Internacional de Cooperativismo Escolar (UICE). Desde su creación se subdividieron en “células” que funciona en forma de asamblea, sin una rigidez formal, pero que ha ido construyendo acuerdos desde aquel entonces.

Se trata entonces -esta unión internacional- de un ámbito de discusión en foros internacionales vinculados al mundo cooperativo a debatir, proponer y fomentar la experiencia escolar.

La participación argentina viene de la mano de la Cra. María Argentina Gomez Uría, quien fuera la impulsora de la primera cooperativa escolar en el año 1962 en la ciudad de La Falda (Córdoba).

La necesidad de obtener una personería jurídica que le permitiera actuar con otras instituciones y organismos dio origen a la creación de la Fundación de la Unión de Cooperativismo y Mutualismo Escolar, donde María Argentina es la actual Presidente Honorífica.

Departamento de Cooperativismo y Mutualismo Educacional

El Departamento de Cooperativismo y Mutualismo Educacional nace por la necesidad de articular y coordinar acciones conjuntas, relacionadas al desarrollo, promoción, formación, asesoramiento y asistencia de la educación cooperativa y

mutual para todos los niveles y modalidades del sistema educativo de la provincia de Córdoba; mediante la firma de la Resolución Interministerial n°. 157/08, entre los ministerios de Educación y Desarrollo Social. Los mismos acuerdan un trabajo mancomunado, a cargo de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa y la Secretaría de Políticas Sociales de Cooperativas y Mutuales, respectivamente.

La línea de trabajo que se expresa en la página de internet de esta dependencia se basa en la consideración del cooperativismo y mutualismo como una herramienta de desarrollo socio-educativo que busca la formación integral de los estudiantes y docentes, trascendiendo el plano económico mediante la aplicación de un conjunto de principios y valores reconocidos universalmente. Se trabaja desde una filosofía de vida que se sustenta en la solidaridad humana y la democracia, y supone la asociación basada en el esfuerzo propio y en la ayuda mutua. En este marco, se propicia el abordaje transversal de dicha temática desde una perspectiva, disciplinaria, interdisciplinaria y/o multidisciplinaria. Se destaca el trabajo articulado con el Ministerio de Desarrollo Social, Subsecretaría de Cooperativas y Mutuales.

Cooperativa Juvenil de Trabajo “Manuel Belgrano”

Dentro de los lineamientos curriculares de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano se encuentran los talleres de integración del área Economía y Gestión, que trabajan con emprendimientos organizados con los estudiantes de esa orientación, bajo las figura de Sociedad Anónima y Sociedad de Responsabilidad Limitada, integrando los conceptos vistos en las distintas asignaturas.

La idea de un grupo de alumnos (con el acompañamiento de algunos docentes) de encarar un proyecto autogestivo dio origen a La Cooperativa Juvenil de Trabajo “Manuel Belgrano”, que inició sus actividades en diciembre de 2011. La cooperativa tiene a su cargo: el quiosco, la librería y la cafetería ubicada en Sala de Profesores.

2. Impensar el desarrollo en experiencias educativas en economía social

a. La dimensión pedagógica en la (de)construcción de la idea de Desarrollo

En nuestro abordaje de las experiencias de cooperativismo y mutualismo escolar consideramos dos dimensiones: la pedagógica y la económica. En este apartado trabajaremos sobre la primera dimensión, identificando distintos ejes de la propuesta pedagógica de estas experiencias en las que observamos tensiones, disputas y potencialidades transformadoras en la apropiación y construcción de conocimientos, siempre atendiendo a cómo ellas discuten (o no) la mirada dominante sobre el desarrollo.

Diremos como premisa que, en esta primera aproximación, advertimos que tanto en el discurso del Departamento de Cooperativismo y Mutualismo Educativo del Gobierno de la Provincia de Córdoba como en el de la Fundación UICE, hallamos elementos que dan señales de ciertas innovaciones pedagógicas más orientadas a la producción colectiva de conocimientos, a la praxis, a la interdisciplinariedad, al vínculo con la comunidad. Sin embargo, en su relato, no lograban dar cuenta de la complejidad que implica este tipo de transformaciones, de las contradicciones que supone, de los conflictos que allí se juegan. Esta mirada más “simplista” se traduce, a su vez, en una sobreexpectativa en el conocimiento como herramienta de emancipación, sentenciando reiteradamente que “el problema es que ni profesores ni alumnos tienen los conceptos claros sobre el cooperativismo” (entrevista personal, 29 de julio de 2015).

Con esto no queremos negar la potencialidad ni la importancia de la producción de nuevos conocimientos que posibiliten plantear, sugerir, otro tipo de desarrollo, sino postular que ellos no contienen per se un “efecto de igualdad” sino que, en todo caso, constituyen el supuesto de mínima igualdad indispensable (Puiggrós y Gagliano, 2004) para instalar el proceso de enseñanza-aprendizaje que demanda el proyecto de la economía social, sin soslayar las otras luchas que deben darse como, por ejemplo, aquella por la apropiación de los medios de producción.

Todo lo dicho hasta aquí nos abre, al menos, dos hipótesis: por una parte, la propuesta del cooperativismo escolar sólo trata de “adaptar” los conocimientos de las materias tradicionales de la currícula a estas novedosas formas de organización más que de una transformación integral y, por otra, si bien el tema aparece en lo discursivo, no se traduce en las prácticas educativas como formas de transformación económica-social integral, sólo en términos valorativos o morales.

Lo que resulta interesante, en todo caso, es cómo esa propuesta es apropiada y resignificada por las propias cooperativas escolares, ampliando así sus horizontes políticos y, en el mejor de los casos, estableciendo una relación dialéctica con la institución gubernamental y con la UICE transformando las leyes, decretos y procedimientos que regulan esta actividad. De allí que en el relato de la experiencia de la Cooperativa Manuel Belgrano, es posible advertir (porque sus miembros lo expresan abiertamente) cómo las aparentemente pequeñas y cotidianas decisiones, como poner un precio o definir un proveedor, condensan todas las tensiones que se juegan en cualquier proceso transformador. Uno de los integrantes (estudiante) de la cooperativa nos decía:

“De repente un día para el otro te aumentan y vos no querés aumentarle a los chicos porque te parece una locura lo que vas a cobrarle un alfajor, pero tenés que aumentarle porque si no, no podés pagar el sueldo [...] Hay veces que tenemos que primar el mercado que beneficia a pocos y hay veces que podemos primar la idea que uno tiene [...] A veces se puede, a veces no se puede, eso es en los términos reales. A veces en los términos ideales no se nos dan las cosas y no podemos seguir presionando porque perdemos nosotros, entonces tenemos que ir mediando” (entrevista personal, 31 de julio de 2015)

Esto refuerza aquella idea de que las grandes transformaciones son un fino y sostenido ejercicio cotidiano de ir corriendo los límites cada vez que se vislumbra la posibilidad de hacerlo.

Trabajaremos a continuación con dos ejes: la producción colectiva de conocimientos y la reivindicación de la práctica que, como mencionamos antes, estaban fuertemente presentes en el discurso del Departamento y de la UICE. Nos interesa reflexionar sobre las perspectivas de desarrollo que subyacen a esos enunciados y la forma en que la Cooperativa Escolar Manuel Belgrano se apropia de ellos, los resignifica, los problematiza, proceso que también está mediado por una mirada sobre el desarrollo, a nuestro entender más crítica y más aguda que la de las instituciones mencionadas anteriormente.

Producción colectiva de conocimientos

La apuesta por la producción colectiva de conocimientos interpela a la ciencia moderna en uno de sus enunciados fundamentales que refiere a la superioridad de un tipo de saber, objetivo, neutral, científico, que legitima la idea de que hay un único desarrollo al que todos los países estamos aparentemente destinados de

manera inequívoca. Esto es un elemento más que evidencia que el conocimiento es poder, y que la lucha por un conocimiento más democrático y plural, construido de manera colectiva, al tiempo que afecta las estructuras sedimentadas por la hegemonía, permite canalizar procesos de construcción de poder popular.

Esto se podría traducir, para el ámbito específico de la escuela, a lo que Freire denominó “educación bancaria” (2008), donde la violencia se instaura a través de la creencia de los que poseen y los que no poseen el conocimiento (profesores/as y alumnos/as respectivamente). Construir conocimientos de manera colectiva, daría lugar a lo que Santos denomina una “horizontalidad cognoscente” (2002), que reivindique otros saberes y, sobre todo, que *devuelva* al sujeto -y para el caso específico de la escuela, al alumno- su lugar de productor activo de conocimientos legítimos. El lugar para la diversidad afecta no sólo la condición de universalidad moderna sino que también afecta la propia condición de verdad. La verdad ya no es posible considerarla única ni para siempre (Peyloubet, 2014).

En ese sentido, uno de los integrantes de la Fundación UICE nos comentaba que:

“Las técnicas y metodologías que se usan son el trabajo en equipo, que lleva a la construcción de los aprendizajes por ellos mismos [los alumnos] guiados por los docentes, pero no transmitidos directamente por ellos; el docente participa con los alumnos. No pierde autoridad el docente, sino que se transforma en una guía. (...) Otra cuestión metodológica son las aulas-taller. (...) Es una metodología pedagógica que permite construir nuevos conocimientos a los chicos, crear, inventar. Para el docente es una gran herramienta, promueve el juicio crítico, que tanto se habla, el consenso” (entrevista personal, 29 de julio de 2015)

El diálogo y el intercambio constituyen entonces aspectos nodales en estos procesos educativos. Desde la tarea docente, se intenta potenciar la articulación de aportes teóricos con los saberes de los estudiantes, estableciendo un diálogo pedagógico caracterizado por una relación horizontal, bajo la idea de que esto permite construir una educación vinculada a sus propias vidas que los compromete con un aprendizaje diferente (Sverdlick, 2008; Torres, 2001).

Como nos decía un personal jerárquico del Departamento de Cooperativismo y Mutualismo Educacional:

“El estudiante se vincula con todas las áreas del conocimiento como un protagonista y no en un rol pasivo y ahí comienza a modificar el lugar del estudiante en la escuela (...) le encuentran el sentido a la escuela, porque es un aprendizaje para la vida” (entrevista personal, 31 de julio de 2015)

Ahora bien, este elemento dialógico que aparece como indispensable a la hora de pensar y *hacer* el cooperativismo, al problematizar lo dado, desnaturalizar lo hasta allí percibido como obvio, genera resistencias hacia adentro de la institución escolar, que arrastra una larga tradición del modelo educativo “bancario” al que aludimos anteriormente.

Saberes prácticos

Según Puiggrós y Gagliano (2004), la separación tradicional entre trabajo manual y trabajo intelectual que, en la estructura organizativa de una empresa se traduce en la dicotomía entre producción y administración, es funcional a la reproducción de las relaciones de poder existentes. Esto está estrechamente vinculado con aquello que

planteáramos en el apartado anterior respecto a la jerarquización de un tipo de saber que como dijimos se postula a sí mismo como objetivo, neutral y, añadiremos ahora, teórico.

Desde la perspectiva dominante del conocimiento, tener experiencia es ontológicamente distinto de saber o conocer. Pareciera que la experiencia no pudiera argumentar, refutar, probar proposicionalmente la verdad de algo: sólo hacer, una y otra vez en el silencio de la teoría, de suyo implícita y tácita (Puiggrós y Gagliano, 2004: 141).

En la propuesta pedagógica del cooperativismo escolar, una de sus bases es la no separación entre enseñanza y trabajo, vinculando teoría y práctica en una praxis que es al mismo tiempo educativa, laboral y política. Subrayamos la dimensión política de esos saberes a modo de discutir la supuesta neutralidad del saber dominante, que en su autopostulación de “saber objetivo” pretende invisibilizar las posiciones políticas que lo definen. Lía Tiriba expresa que los saberes que se producen en el trabajo autogestionado no pueden ser concebidos únicamente como técnicos desvinculados de sus aspectos políticos ya que tornar viable un emprendimiento presupone un estudio sobre la posibilidad de que, técnicamente, los trabajadores puedan tornar viable su proyecto político (Tiriba, 2011: 17).

Una autoridad del Departamento de Cooperativismo y Mutualismo Educacional nos decía:

“Esto es un desarrollo de transformación cultural real, pero a partir de la práctica para modificar hábitos. Nos basamos muchísimos en “aprender a emprender” (...) El emprender como inicio y comienzo de algo, nosotros partimos que el aprendizaje es un trabajo. Hablamos de las cooperativas escolares como una “alternativa socio pedagógica” que se plantea desde “trabajo socialmente productivo” (entrevista personal, 31 de julio de 2015)

Guelman plantea que el concepto de **politecnia** es rico en este sentido y parece solidario con el enfoque de la economía social ya que “implica superar el antagonismo entre formación general y profesional a partir de la praxis del trabajo y de una teoría y una práctica críticas. Exige la unión de la destreza y el hacer con el pensar y la inteligencia. Se dirige a la totalidad del ser humano y su socialización. Implica siempre reflexión política acerca de los procesos de trabajo. La educación se vincula así con el mundo del trabajo pero el trabajo es al mismo tiempo principio educativo” (2007: 15).

Uno de los integrantes (estudiante) de la Cooperativa Escolar Manuel Belgrano, aludiendo a la importancia de aprender en y para la acción, nos decía:

“A mí me asombró todo lo que hicimos. Por otro lado decís: ‘es sólo la atención de un kiosco’. Después te das cuenta de que en realidad no. Que todo el tiempo tenías que estar pensando cosas para transformar algo. (...) Aprendí mucho más de lo que me podrían haber enseñado en economía” (entrevista personal, 31 de julio de 2015)

Sostenemos, entonces, que el saber es un momento de la acción, lo que sabemos lo sabemos para la acción y la acción es generadora de saber. Así, el interés de nuestra dilucidación de la realidad social está siempre anclado en intereses prácticos (Cristiano, 2009: 116), en procesos continuos de aprendizaje.

b. Interpelando al Desarrollo desde la economía social

Pensar a las cooperativas y mutuales escolares como tecnología educativa requiere, en términos de lo que planteábamos en los apartados anteriores, reflexionar sobre el contenido político que las subyace. Esta reflexión nos lleva necesariamente a abordar uno de los interrogantes clave que motivaron este trabajo y que resaltábamos en las palabras introductorias: cuál es la potencialidad y las contradicciones de las experiencias cooperativas y mutuales escolares para impensar el desarrollo, desde su visión hegemónica, y proponer alternativas. Para ello debemos, en un primer momento y de manera breve, referirnos a las distintas conceptualizaciones que se han dado a la noción de desarrollo en el marco de la modernidad, y a las distintas propuestas alternativas que han surgido de las experiencias de distintos sectores subalternizados por su lógica.

Modernidad y Desarrollo en América Latina

La idea de modernidad eurocéntrica se asienta sobre idea de la universalidad del conocimiento científico europeo como el eje articulador de las sociedades por sobre cualquier otra forma de concebir la realidad. El dominio colonial de las grandes potencias imperiales produjo que esa cosmovisión se difundiera sobre el resto del planeta, silenciando las visiones de numerosas culturas que se vieron sometidas a su expansión. En América Latina, si bien las guerras por la independencia durante el siglo XIX lograron romper con el dominio colonial en términos formales, no pudieron avanzar sobre la modernidad y la colonialidad, que sobrevivieron como cosmovisiones dominantes en la región (Quijano, 2000).

En términos económicos, a partir del estallido de la Revolución Industrial, la consolidación del capitalismo como modo de producción dominante en Europa y los desarrollos teóricos de los distintos autores de la Economía Política Clásica, la modernidad se caracterizó por un realzamiento de las nociones de progreso y crecimiento económico. En ese plano, los países de América Latina se incorporaron a un mercado mundial capitalista hegemonizado por las potencias industriales.

La perspectiva dominante de desarrollo, que alcanza su expresión más acabada en el planteo de la Teoría del Desarrollo por Etapas de Rostow, se fundamentó en la idea de que la búsqueda del objetivo lineal consistía en un camino unidireccional desde un punto de partida a un punto de llegada, con distintas etapas que debían ser cumplidas para alcanzar esa situación final, en las que el crecimiento económico continuaba ocupando un lugar central.

La mayor preocupación mundial por alcanzar el desarrollo se plasmó, sobre todo en las décadas del 50' y 60', en la creación de un entramado de instituciones nacionales y supranacionales encargadas de delinear estrategias en los distintos puntos del planeta para implementar políticas que promuevan el desarrollo. La reestructuración del capitalismo ocurrida desde la década del '70, trajo consigo una resignificación de la idea de desarrollo y de las políticas necesarias para alcanzarlo, siendo uno de sus ejes la idea de desarrollo como Desarrollo Local, promovido no ya por los gobiernos sino por entidades financieras internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Las evidentes limitaciones que estas perspectivas mostraron para poder mejorar la calidad de vida de los pueblos latinoamericanos y sus devastadores efectos sobre la naturaleza nos invitan a realizar el ejercicio intelectual y político de impensar el desarrollo, proponiendo alternativas que se atrevan a trascender la visión de la modernidad, lo que implica necesariamente ir más allá de las fronteras del desarrollo capitalista. El desafío debe centrarse, como plantea Escobar (2010), en cuestionar la

centralidad del crecimiento económico como meta, retomando experiencias de aquellos grupos silenciados por la modernidad (movimientos indígenas, de afro-descendientes, y de grupos rurales con fuerte base territorial) que “marcan un quiebre mucho más profundo que un simple ‘giro a la izquierda’ en la medida que a través de ellos emergen mundos, conocimientos y prácticas que se diferencien de las formas liberales, estatales y capitalistas de la Euro-modernidad”.

Inscripciones teórico-políticas de la economía social

En el marco de nuestra investigación, un interrogante central es pensar que rol deberían asumir las cooperativas escolares, como organizaciones propias de la Economía Social, pero también como tecnologías educativas novedosas, en el marco de procesos de desarrollo con las características disruptivas que planteábamos. Para indagar respecto a esta cuestión es preciso, en primer lugar, identificar las distintas formas de pensar a la economía social que pueden encontrarse entre las organizaciones, ya que a partir de ellas podremos imaginar su lugar en una propuesta amplia como la que estamos intentando proyectar. Partiendo de Coraggio podemos, a grandes rasgos, plantear tres grandes corrientes dentro de la economía social, como sector que agrupa a aquellas organizaciones que funcionan en base a relaciones de producción no capitalistas, pero dentro de un sistema donde prima este tipo de relaciones:

- La corriente “integracionista”. Apunta a que las experiencias de economía social llenen el vacío que deja el mercado capitalista, empleando a los trabajadores excluidos y compitiendo en esos mercados con el resto de las empresas a partir de la eficiencia productiva.
- La corriente “de coexistencia”. Cuestiona a la idea de eficiencia por ser propia de la lógica capitalista y se plantea como un sector relativamente desconectado del conjunto del sistema.
- La corriente “de superación” del sistema capitalista. No sólo realiza una crítica a la explotación sino que se propone construir experiencias que entren en conflicto con la economía del capital, procurando su transformación y la instauración de un sistema de relaciones sustentado en prácticas distintas, donde primen la autogestión, la democracia y la autonomía.

Entendemos que las corrientes integracionistas o de coexistencia, al no plantear la necesidad de la articulación en un proyecto transformador, colocan a las organizaciones del sector “en peligro de extinción”. Dada su fuerte influencia en los aparatos institucionales, culturales, mediáticos y educativos, la modernidad capitalista tiene una enorme capacidad de avanzar y reproducirse y sólo la articulación de experiencias que resistan a ese avance puede hacerlas efectivas. Por ello, la corriente “de superación” es la que creemos tiene más capacidad de trabajar en este sentido.

El cooperativismo y mutualismo escolar como propuesta para (im)pensar el desarrollo

Este marco interpretativo nos habilita a poder realizar algunas reflexiones sobre el potencial del cooperativismo y mutualismo escolar como herramienta para deconstruir la visión hegemónica de desarrollo, a partir de las experiencias registradas en nuestro estudio. En concordancia con lo que comentábamos respecto a la dimensión pedagógica, creemos que tanto en el Departamento de Cooperativismo y Mutualismo Educativo del Gobierno de la Provincia de Córdoba como en el de la Fundación UICE encontramos una perspectiva “simplista”, casi

ingenua, respecto a los horizontes que este tipo de experiencias deben plantearse y a su lugar en un proceso contrahegemónico como el que mencionábamos. En el discurso de estas organizaciones, las prácticas concretas en una cooperativa se plantean como claramente diferenciadas de las que se observan en una empresa capitalista. Por ejemplo, un integrante de la Fundación manifestaba que:

“La cooperativa plantea algo distinto a la empresa en que no tiene fines de lucro, sólo se cubre el costo de los servicios pero no hay ganancias. Tampoco hay dueños, los dueños somos todos. (...) Nadie se pone plata en el bolsillo a costa del trabajo del resto. (...) La cooperativa está al servicio del hombre, no el hombre al servicio de la cooperativa, a diferencia de las empresas tradicionales, no porque las empresas sean malas, sino que esta es la diferencia, el centro de las empresas es el capital” (entrevista personal, 29 de julio de 2015)

En el mismo sentido, en el Departamento se referían a esta cuestión de la siguiente manera:

“La razón de ser de todas las cooperativas y mutuales son sus asociados. Y los asociados van a elegir a sus representantes. Yo les hago muy gráfico a mis estudiantes. Un triángulo con el vértice hacia arriba una empresa financiera, todos los que están abajo trabajan para ese, damos vuelta el triángulo ponemos la base para arriba y el vértice para abajo. Los asociados son todos los dueños, la asamblea es el órgano máximo y el más importante dentro de una construcción cooperativa y a su vez la importancia de cada asociado un voto” entrevista personal, 31 de julio de 2015)

Sin embargo, esas diferencias en torno a las prácticas cotidianas se topan con las limitaciones propias de las perspectivas “de coexistencia”, enraizadas en las visiones modernas sobre el desarrollo que presentábamos previamente. Ante nuestro interrogante sobre la posibilidad de convivencia armónica entre las empresas tradicionales y las cooperativas, desde la Fundación UICE respondieron que sí era factible y, cuestionados sobre si creían en que las organizaciones de la economía social debían tener una intención de disputar el modo de producción, agregaron que no, ya que “la inteligencia del dirigente cooperativista está en tomar lo mejor del capitalismo para aplicarlo a lo social”. En esta línea, desde la Fundación resaltan la importancia de pensar a las cooperativas como “un elemento de desarrollo local”, adhiriendo así a formas de pensar las relaciones sociales que, como discutíamos más arriba, se encuentran fuertemente enraizadas en una cosmovisión moderna impulsada desde los '70 por organismos como el BM y el BID.

La afirmación de la posibilidad de convivencia entre las experiencias cooperativas y las organizaciones propias del mercado capitalista tiene su correlato, nuevamente, en una perspectiva sobre el cooperativismo y mutualismo escolar ingenua y con muchas limitaciones. Esta mirada simple sobre procesos sumamente complejos, postula al cooperativismo escolar como una “herramienta educativa neutral”, tal como manifestaron las representantes del Departamento de Cooperativismo y Mutualismo Educativo. Sin embargo, esta tecnología educativa, aparentemente neutral en estos planteos, es resignificada constantemente por los estudiantes que forman la Cooperativa Manuel Belgrano:

“En estos últimos años el sistema imperante ha escupido un nuevo sujeto dentro de la lógica de las empresas y en este tipo de espacios encuentran desde la resistencia y también desde la organización y la pelea, formas como ésta, como

la cooperativa, de hacerle frente a esta exclusión, con nuevas lógicas económicas, políticas y sociales” (entrevista personal, 31 de julio de 2015)

Esta resignificación viene necesariamente de la mano de una forma de deconstruir el discurso hegemónico sobre el desarrollo y de plantear alternativas al mismo, proyectando alternativas que se atreva a trascender la lógica del capital, y en las que las organizaciones de la economía social asuman un rol central. La construcción de los estudiantes de la Cooperativa Manuel Belgrano parte de reconocer la incompatibilidad entre modelos de desarrollo antagónicos y las complejidades que eso plantea:

“Las lógicas más hegemónicas no piensan en el bienestar de las personas, sino en conseguir más economía. No les importa el medio, que sea un trabajador explotado, sino que el fin de ellos es obtener más poder y más capital y estar cada vez más arriba. En cambio lo que planteamos que es la participación, la autogestión, es reivindicar a las personas y rompe completamente. Chocan esos modelos” (entrevista personal, 31 de julio de 2015)

De acuerdo con los testimonios recogidos, podemos ver que existe una tensión entre distintas concepciones respecto al desarrollo que se manifiestan en valoraciones diferentes respecto a los desafíos, potencialidades y limitaciones del cooperativismo a nivel general, del cooperativismo y mutualismo escolar en particular. Tanto en la Fundación UICE como en el Departamento de Cooperativismo y Mutualismo Educativo percibimos una lógica de subsistencia y reproducción, que focaliza en la idea del Desarrollo Local que no se propone traspasar el horizonte de las relaciones capitalistas. En concordancia con ello, la cooperativa escolar se asume como mera forma institucional, neutral y apolítica.

Con todas las complejidades y limitaciones propias de experiencias particulares en un marco institucional, en la Cooperativa Manuel Belgrano encontramos un proceso anclado en una perspectiva transformadora, en la que las cooperativas, entre ellas las escolares, no son entendidas como organizaciones neutrales sino como actores centrales en la construcción de una contrahegemonía. Desde la autogestión, se realiza una reapropiación y resignificación de la herramienta concreta, mediante la cual la forma es dotada de contenido político y alcanza su plena configuración como tecnología educativa central para construir una alternativa al desarrollo.

Bibliografía:

ACI América (2015) *Cooperativas escolares* [en línea]. Documento electrónico. [fecha de consulta: 15 de junio de 2015]. Disponible en: www.aciamericas.coop/Cooperativas-escolares

Dagnino, R. y Lima, M. (2011). “EconomiaSolidária e Tecnologia Social: Utopias concretas e convergentes”. *Revista do Observatório do Movimento pela Tecnologia Social da América Latina Ciência&Tecnologia Social Ciência&Tecnologia Social A construção crítica da tecnologia pelos atores sociais*, 1 (1).

Escobar, A. (2010). “Una minga para el posdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales”. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

Escobar, A. (2002). "Globalización, Desarrollo y Modernidad". En Participación y Desarrollo. Medellín: Corporación Región. pp.9-32

Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Mexico DF: Siglo XXI.

Fundación UICE (2013). *Documento de Apoyo para Docentes. Cooperativismo y Mutualismo Escolar*. Unión Internacional del Cooperativismo y Mutualismo Escolar, Editado por Federación Provincial de Mutualidades de Córdoba (FEMUCOR), Córdoba.

Guelman, A. (2007). Visibilidad e invisibilidad del vínculo pedagógico-político en la relación educación - trabajo. Vinculaciones con los movimientos sociales en Argentina y perspectivas Latinoamericanas.

Liendo, C. (2011). Instituyente-instituido. Tensión y paradoja en los movimientos sociales. *Revista intersticios de la política y la cultura latinoamericana*. pp 19-23.

Pereyra, K. (2013). Educación popular y autogestión. En Elisalde, R y otros (comp) *Movimientos Sociales, Educación Popular y Trabajo Autogestionado en el Cono Sur*. Buenos Aires: Buenos Libros.

Peyloubet, P. (2014). Rango epistémico al saber de sentido común. *Revista de Antropología Experimental*. pp 55-81.

Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Quijano, A. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" en Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 246-275). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Riero, A. (2008). Repensando la pedagogía crítica a partir de las unidades productivas recuperadas por sus trabajadores en Uruguay. En M. Gadotti y otros (comp.) *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO.

Santos, B.S. (2002). *Una epistemología del Sur: la reivindicación del conocimiento y la emancipación social*. México DF: Siglo XXI.

Sverdlick, I. y Costas P. (2008). Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires-Argentina. En P. Gentili y otros (comp.) *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. Buenos Aires: CLACSO.

Tiriba, L. (2011). Educación popular y cultura del trabajo. Pedagogía-s de la calle y pedagogía-s de la producción asociada. *Decisio, saberes para la acción en educación de adultos*, 29, pp. 15-22.

Torres, C. (2001). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. En *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.

Winner, L (1983). Do ArtifactsHavePolitics?, en D. MacKenzie et al. (eds.), *The Social Shaping of Technology*, Philadelphia: Open University.

Entrevistas personales

- Fundación de la Unión Internacional de Cooperativismo Escolar. 29/07/2015
- Departamento de Cooperativismo y Mutualismo Educacional. 31/07/2015
- Cooperativa Escolar Manuel Belgrano. 31/07/2015