U N I V E R S I D A D AUT Ó N O M A C H A P I N G O

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL

"LA EDUCACIÓN COOPERATIVA EN MÉXICO: SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS"

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO
MEXICO
DIRECCION GENERAL ACADEMICA
DEPTO. DE SERVICIOS ESCOLARES
OFICINA DE EXAMENES PROFESIONALES

T E S I S

QUE COMO REQUISITO PARCIAL

PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTOR EN

CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

PRESENTA

MARÍA ELENA ROJAS HERRERA

BIBLIOTECA SOCIOLOGIA

Chapingo, Estado de México, noviembre de 2013

LA EDUCACIÓN COOPERATIVA EN MÉXICO: SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS

Tesis realizada por María Elena Rojas Herrera bajo la dirección del Comité Asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el grado de:

DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

DIRECTOR:

Dr. Gerardo Gómez González

ASESOR:

Dr. Liberio Victorino Ramírez

ASESOR:

Dr. Juan José Rojas Herrera

LECTOR EXTERNO:

Dr. Boris Marañón Pimentel

Con amor

Para mi hija

Diana Alejandra

AGRADECIMIENTOS

A las 58 cooperativas del Distrito Federal y Estado de México, a la Unión de cooperativas TosepanTitataniske “Unidos Venceremos”, a los profesores e investigadores de la REDCOOP, por su disposición y facilidades ofrecidas para la realización de la investigación de la presente tesis.

A mis asesores: Dr. Gerardo Gómez González y Dr. Juan de la Fuente Fernández por sus valiosos comentarios y oportuna intervención.

A mi asesor y hermano Dr. Juan José Rojas, por su invaluable guía y asesoría.

Al Dr. Boris Marañón Pimentel por su cualitativa lectura de mi tesis.

A mi hermana Inés Rojas por su constancia y acompañamiento.

A Luis Enrique Rosales por su valiosa colaboración en corrección de estilo.

A mis alumnas: Sandra Luz Calderón, Lourdes Ramírez Moctezuma y Paloma Ximena Velázquez por su apoyo en la realización de la investigación de campo.

A mi amiga Dra. Luz María Hermoso Santamaría, por su apoyo incondicional y defensa de este proyecto.

DATOS BIOGRÁFICOS

María Elena Rojas Herrera (Los Reyes La Paz, Estado de México 1959). Lic. En Economía por la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestra en Enseñanza Superior por el Instituto de Ciencias de la Educación Superior del Estado de México. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma Chapingo. Socia fundadora de la Red Nacional de Investigadores y Educadores en Cooperativismo y Economía Solidaria, en la que fue coordinadora de la comisión de educación (2010-2012). Es socio Cooperativista. Ha ejercido la docencia por más de 30 años en distintos niveles, lo que la llevó a interesarse cada vez más seria y comprometidamente en temas de pedagogía, didáctica y metodología, sobre los cuales ha realizado varias investigaciones cuyos resultados han sido publicados en distintas revistas y compilaciones, y en congresos nacionales e internacionales.

LA EDUCACIÓN COOPERATIVA EN MÉXICO: SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS

COOPERATIVE EDUCATIONIN MEXICO: PERSPECTIVES AND PRESENT SITUATION

María Elena Rojas Herrera[1] Dr. Gerardo Gómez González[2]

Resumen:

La primera parte de esta tesis doctoral demuestra la existencia a nivel mundial de la Teoría de la Educación Cooperativa y su base metodológica–la Teoría del Aprendizaje Cooperativo–, junto a sus ventajas sobre las formas de aprendizaje tradicional vigentes, mediante un análisis de su arsenal conceptual y los aportes psicológicos, pedagógicos y del movimiento cooperativista-solidario que las fundamentaron. Su segunda parte diagnostica la educación cooperativa en las universidades y cooperativas mexicanas, de cara a los preceptos pedagógicos-didácticos de la TEC y la TAC; analiza las "buenas prácticas de la educación cooperativa" que implementa la Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske en Cuetzalan, Puebla, con el objetivo de rescatar aquellas que ayuden a mejorar los esfuerzos educativos del sector cooperativo-solidario nacional. En conjunto, la investigación busca allanar el camino para la formulación de una TEC y una TAC de raigambre mexicana; propone una serie de lineamientos pedagógicos y didácticos para que los docentes de cualquier nivel y disciplina comiencen a aplicar la TAC; y formula vías para que las cooperativas, empresas solidarias y universidades mexicanas generalicen el uso de la educación cooperativa.

Palabras clave: educación, aprendizaje, universidad, cooperativismo, método.

Abstract

The first part of this doctoral thesis shows the existence of the Theory of Cooperative Education at world level and its methodological basis- The Cooperative Learning Theory-, together with its advantages over the valid traditional learning through an analysis of its conceptual arsenal and the psychological, educational and of the members of the supportive-cooperative contributions which supported them. Its second part diagnoses the cooperative education in the universities and Mexican cooperatives.It faces the educational-teaching precepts of the TEC and TAC; it analyzes "the good practices of the cooperative education" that implements theTosepanTitataniske Cooperative Union in Cuetzalan, Puebla with the aim of rescuing those, which may help to improve the educational efforts of the supportive-cooperative national sector. Together, the research seeks to level the way to formulate a TEC and TAC of Mexican roots. It suggests educational and instructingseries for teachers at any level or discipline for starting to apply the TAC; and it creates channels for the cooperatives, supportive companies and Mexican universities make widespread the use of Cooperative education.

Key words: education, learning, university, cooperative movement, method

[1] Tesista

[2] Director

Índice

Pág.

Introducción…… 10

Parte I: Marco teórico-conceptual…… 27

1. Aproximación conceptual al aprendizaje cooperativo y a la educación cooperativa……..… 29
2. Antecedentes de la Teoría de Educación Cooperativa…… 50

2.1 Antecedentes pedagógicos……. 51

2.2 Antecedentes psicológicos……. 68

2.3 Antecedentes del sector cooperativo……. 74

2.3.1 Rescate de buenas prácticas en educación cooperativa…..... 88

3. La Teoría del Aprendizaje Cooperativo…… 104

3.1 Elementos y condiciones esenciales para el aprendizaje cooperativo. …… 107

3.2 La estructura pedagógica del aprendizaje cooperativo…… 115

3.2.1 Actividades del docente……..… 115

3.2.1.1 Acciones y decisiones del docente previas a la enseñanza…… 119

3.2.1.2 El docente explica la tarea y la estructura cooperativa……..… 134

3.2.1.3 El docente controla e interviene durante el proceso…… 146

3.2.1.4 El docente evalúa y procesa…… 149

3.2.2 Actividades de los alumnos……. 154

3.2.2.1 Actividades en los grupos cooperativos de base……. 159
3.2.2.2 Actividades en los grupos cooperativos formales…… 161
3.2.2.3 Actividades en los grupos cooperativos informales……. 163

Parte II: Diagnóstico de la educación cooperativa en México……..…… 168
4. El estado del arte de la educación cooperativa en México…..… 171

5. La enseñanza del cooperativismo y la economía solidaria en once universidades y un instituto en México……. 177
5.1 El servicio que las universidades ofrecen al sector cooperativo y solidario…….. 199
5.2 Seguimiento del Diplomado en Cooperativismo y Economía Solidaria……..…… 203
5.3 Conclusiones sobre las tres investigaciones de campo realizadas en el ámbito universitario mexicano…… 232

6. Situación de la educación cooperativa en el sector cooperativo y solidario del país…… 241

6.1 La educación en 58 cooperativas del Estado de México y el Distrito Federal…… 241
6.1.1 Caracterización de la muestra…….. 242
6.1.2 Resultados en el área de la educación cooperativa…. 243
6.1.3 Resultados en el área de la capacitación técnica …… 255

6.1.4 Resultados en el área de información…… 256
6.2 Análisis de una buena práctica de la educación cooperativa en la Unión de Cooperativas TosepanTitataniske "Unidos Venceremos"…… 259
6.2.1 Breve recuento histórico de la creación de la UCTT… 260
6.2.2 La estructura organizativa de la UCTT…… 266
6.2.3 La educación cooperativa en la UCTT……... 273
6.2.4 La capacitación en la UCTT…….. 281
6.2.5 Resultados obtenidos por el proceso educativo de la UCTT……. 289

Conclusiones para la Parte II…….. 296

Conclusiones y recomendaciones generales…….. 302
Conclusiones……..…… 302
Recomendaciones…… 312

Anexo1……. 323
Siglas utilizadas..... 325
Índice de cuadros…….…… 326
Índice de gráficas……..…… 327
Referencias…… 328

INTRODUCCIÓN

El objetivo de la presente tesis doctoral esrescatar los postulados esenciales de la Teoría de la Educación Cooperativa [TEC], a través de un examen de la situación actual de la educación en las universidades y el sector cooperativista de México para: *a)* identificar qué factores obstaculizansus procesos de enseñanza-aprendizaje; *b)* indagar si éstos factores se apegan a los postulados de la TEC; y*c)* en caso de que así sea,verificar si ello los favoreció. El análisis de esta información permitió formular consideraciones metodológicas para iniciar el uso de la pedagogía de la Teoría del Aprendizaje Cooperativo [TAC] en las universidades y cooperativas mexicanas.

La investigación fue motivada por mi experiencia de más de 25 años como profesora a nivel primaria, secundaria, preparatoria, y universitario,a lo largo de los cuales he observado cuán difícil y agobiante resulta para los educandos trabajar con las formas tradicionales de enseñanza que muchos docentes siguen utilizando. Éstas les hacen asumir una función pasiva de receptores del conocimientoque los maestros les “trasmiten” mediante largas cátedras;toman notas, memorizan los contenidos tal y como el profesor los expuso, para repetirlos en los exámenes y así poder recibir un número aprobatorio como calificación.

La pedagogía tradicional se basa en el aprendizaje competitivo o en el individual, los que provocan que las relaciones entre los alumnos se establezcan en función de su competencia por la mejor calificación, sin dialogar y compartir opiniones.Se trata de formas de interacción negativa, que llegan a impedir el establecimiento de relaciones de amistad, y afectan el desarrollo psíquico y emocional de varios alumnos, con problemas de inseguridad, aislamiento, temor al fracaso o, en el peor de los casos, abandono de los estudios por creer que no pueden cumplir con lo que sus profesores les exigen.

Hace diez años junto con otros colegas de la Universidad Autónoma Chapingo [UACh]integramos un colectivo de docentes interesados en investigar la educación cooperativa y la economía solidaria, dicho colectivo diseñó cursos sobre la temática para ofrecerlos como materias optativas en diferentes Departamentos de la UACh, así como un Diplomado en Cooperativismo y Economía Solidaria,a través de los cualesexperimentamos con pedagogías innovadoras.Paralelamente a ello,el grupo se vinculó con el movimiento cooperativista y solidario del país, colaborando con éste en cursos, seminarios, conferencias, talleres, etc., que forman parte de los programas de educación que estas organizaciones ofrecen a sus socios.

El trabajo del colectivo docente y su vinculación con el sector cooperativo y solidario del país, me permitieron observar que estas organizaciones tienen dificultades para proporcionar una adecuada y pertinente educación cooperativa a sus miembros, debido a diversas causas entre las que destacan:

1. *Confusión entre los conceptos de educación y capacitación*: un buen número de cooperativas se limita a impartir capacitación técnica y organizacional, creyendo que eso es la educación cooperativa.
2. *Ausencia de una comisión de educación en su estructura organizacional*: por distintos motivos, en múltiples cooperativas no existe un grupo organizado de socios que planifique y ejecute actividades educativas de forma sostenida.
3. *Falta de asignación de presupuesto*: la gran mayoría de las cooperativas no asigna recursos para actividades educativas; aun aquellas que cuentan con una comisión de educación.
4. *Falta de preparación de los encargados de impartir la educación cooperativa*: dentro o fuera de una comisión, en muchas cooperativas quienes realizan las funciones educativas carecen de las herramientas pedagógicas indispensables para desarrollar adecuadamente sus funciones.

Tales dificultades me llevaron a preguntarme cuál sería la metodología idónea para educar a los socios de las cooperativas y empresas solidarias, y lograr que éstos sean creativos, solidarios, participativos, propositivos, críticos,autogestionarios,con fuerte identidad cooperativa, e interesados en solucionar los problemas de su organización y de su comunidad; es decir, todo aquello que debe orientar éticamente al movimiento cooperativista y solidario.

Dar respuesta a esta interrogante mostró la magnitud de la tarea de la educación cooperativa, pues permitió identificar que el socio que se educa debe seguir un proceso que consta de tres fases necesarias y complementarias:

1. En primer lugar el socio recibe un cúmulo de información que le permite conocer su realidad, y la situación del movimiento cooperativista con sus posibilidades de desarrollo y amenazas.
2. En segundo, se le dota de las herramientas necesarias para que desarrolle una visión crítica de su sociedad, así como desu función personal y social en ella; por medio de dicho ejercicio se espera que sea capaz de identificar los elementos que lo dominan y subsumen a la lógica y finalidades del capital, y le impiden actuar como un ser social, libre y creativo. Se trata de un proceso de concientización, en el que decide abandonar las prácticas egoístas, individualistas y competitivas impuestas por el sistema, para adoptar, con pleno convencimiento, el modelo colectivo basado en la cooperación y la ayuda mutua.
3. Por último, aprende a usar los elementos teóricos y prácticos útiles para generar o defender proyectos colectivos de cambio cooperativista y solidario, al tiempo que manifiesta una conducta cooperativa en su asociación y en todas las esferas sociales de su vida. En esta tercera fase, logra coherencia entre su actuar y su pensar, y es capaz de emprender acciones organizadas para lograr un cambio social.

Los métodos tradicionales de enseñanza no sólo son incapaces de llevar a buen término este proceso, sino que incluso, lo obstaculizan. El problema radica en que en México ni siquiera en el ámbito universitario los docentes experimentan de forma sistemática con pedagogías innovadoras. Lo que es más dramático, los cursos de educación superior sobre cooperativismo y economía solidaria suelen impartirse mediante formas tradicionales de aprendizaje, en flagrante contradicción con la doctrina cooperativista.

Mi experiencia como profesora e investigadora me ha convencido de que la mejor alternativa para contrarrestar las anteriores falencias en la educación en general –y en la educación universitaria y del sector cooperativo-solidario en particular– es el método del aprendizaje cooperativo, dadas sus bondades demostradas por diversas investigaciones académicas en los últimos años.

Sus ventajas derivan de que permite establecer un ambiente de trabajo libre, favorecedor de la colaboración, ayuda mutua, solidaridad, confianza, libertad, responsabilidad, amistady otras formas de interrelación positivas entre alumnos y docentes, lo cual posibilita la creación de comunidades de aprendizaje en las que los participantes desarrollan sus habilidades y capacidades cognitivas en forma colectiva.

Empero, lograr que las universidades y cooperativas mexicanas adopten la metodología del aprendizaje cooperativo requiere de algo más que comprobar que en otros países ha rendido buenos frutos. Implica, por una parte, realizar una adaptación de las propuestas realizadas a partir de otros contextos locales y nacionales, a la realidad del México contemporáneo. Por otra parte, supone formar el capital humano que sea capaz de propagar el método y monitorear su instrumentación. Por último, exige formular propuestas concretas para que todo se realice de forma planificada, organizada, ordenada y sistemática.

La presente investigación busca aportar en todas estas cuestiones, además de ofrecer a los docentes y al sector cooperativo-solidario los recursos teórico-prácticos básicos, para que puedan usar el método del aprendizaje cooperativo

con sus pupilos y sus socios. Pero ninguna reflexión teórica o metodológica acerca del aprendizaje cooperativo podría comprenderse sin el análisis de los antecedentes históricos de la Teoría de la Educación Cooperativa, que la fundamentaron desde al menos tres ámbitos: la psicología, la pedagogía y el movimiento cooperativista mundial.

La TEC aún está en proceso de consolidarse como paradigma en las aulas y las investigaciones académicas sobre educación. Desde la década de los 70 del siglo XX surgieron, en ciertas organizaciones cooperativas y algunos investigadores, los primeros esfuerzos por crear: una teoría y un método para el más acotado –pero complejo– acto del aprendizaje cooperativo.

Los esfuerzos independientes de gente como H. Thelen, D. y R. Johnson, y S. Sharan, E. Cohen, C. Brody, R. Gilles, R. Slavin, J. M. Serrano, R. M. Pons, C. Buchs, P. Pujolás, R. Ferreiro, entre otros, coinciden en ciertas conclusiones que han permitidoconstruir una Teoría del Aprendizaje Cooperativo, según la cual su didáctica requiere organizar a los alumnos en pequeños grupos cooperativos de trabajo,con la finalidad de que sus integrantes colaboren en el objetivo de aprender juntos.

La hipótesis –comprobada más de una vez– detrás de esta regla, es que mediante el trabajo conjunto cada individuo puede aprovechar sus capacidades y las de sus compañeros para que todos aprendan juntos mediante el establecimiento de la interdependencia positiva. Es decir, que el logro del objetivo conlleva a que todos los miembros alcancen el conocimiento deseado,

de acuerdo a sus capacidades personales, que se practique la ayuda mutua entre alumno-alumno, docente-alumnos y docente-docente. Así cada uno logra su meta individual sólo sí los demás miembros del grupo la alcanzan. Se establece una relación horizontal del saber y de la responsabilidad del aprendizaje entre los alumnos y el docente, teniendo como base el diálogo para resolver los problemas que surjan en el desarrollo del trabajo académico.

Las investigaciones realizadas en los últimos 40 años en Europa y Estados Unidos sobre el aprendizaje cooperativo, muestran que allí se ha posicionado como un procedimiento pedagógico útil para mejorar el rendimiento de los estudiantes, mejorar su autoestima, lograr una mayor inclusión de personas con capacidades diferentes, y formando a los egresados con capacidades profesionales de colaboración y cooperación para resolver los problemas complejos que demanda el mercado laboral.

Tal panorama cambia radicalmente en Latinoamérica: las investigaciones en torno al tema y la producción teórica disminuyen significativamente.En el caso de México las publicaciones son escasas y de insuficiente profundidad teórica; el conocimiento acerca del aprendizaje cooperativo ofrece grandes dificultades, entre las que destacan las siguientes:

1. Tener que abordar el tema disponiendo de una escasa producción nacional de libros que lo traten con rigor científico, dígase de paso que ello pone de manifestó que la educación cooperativa no es del interés de la comunidad académica y pedagógica mexicana.

2. La limitante de usar bibliografía de otros países, que refiere a contextos, procesos, condiciones socioeconómicas y culturales extrañas a las de México;ello exige un esfuerzo de abstracción de los elementos esenciales para luego buscar adaptarlos a las condiciones nacionales.
3. En general, las investigaciones en torno al tema son escasas, y la mayoría se trata de narraciones de estudios de caso con poca profundidad teórica.
4. Escasez de investigaciones nacionales que demuestren las ventajas de la educación cooperativa en el ámbito escolar y el sector cooperativo.
5. Falta de convenios entre las universidades y el sector cooperativo para diseñar la pedagogía necesaria para proporcionar educación cooperativa a sus socios.
6. Falta de archivos del sector cooperativo para atender la educación cooperativa, y en muchos casos poca disponibilidad para proporcionar información para las investigaciones académicas que podrían elaborar propuestas pertinentes.

Por todo esto la investigación sobre educación cooperativa es muy incipiente, tratándose de un espacio casi virgen. Una de las consecuencias más funestas de este fenómeno es la ausencia de estudios que evidencien sus bondades, lo cual impide formular una versión mexicana de la TEC. La presente investigación pretende colaborar en la ardua tarea de llenar estos vacíos, a través del análisis de algunas prácticas educativas cooperativas exitosas realizadas por colectivos de investigadores y empresas sociales, el cual permitirá realizar conclusiones teóricas y recomendaciones metodológicas generales.

Este esfuerzo resulta pertinente, en la medida en que en las universidades mexicanas es necesaria una innovación pedagógica que permita formar a los egresados con una mayor capacidad de investigar, indagar, cuestionar, crear,

trabajar en equipo y resolver problemas de forma interdisciplinaria. Para el sector cooperativo y solidario del país resulta útil un estudio-propuesta sobre un área que escasamente ha trabajado en la mayoría de los casos, pero que de trabajarla obtendría importantes beneficios materiales e inmateriales, además de que constituye uno de los pilares de su filosofía.

El movimiento cooperativista debe educar a sus socios conun método que aplique sus principios y valores, y éste no puede ser otro más que el aprendizaje cooperativo, acerca del cual ya existen suficientes adelantos como para que su adopción no sea demasiado difícil ni costosa. El sector puede establecer convenios con las universidades para trabajar conjuntamente en este aspecto.

La presente investigación constituye una guía para que los cooperativistas conozcan los elementos teóricos y prácticos básicos del aprendizaje cooperativo, al tiempo que ofrece a los investigadores mexicanos una síntesis del núcleo central de la TEC y la TAC, complementada con los resultados de cinco investigaciones de campo realizadas en el ámbito educativo universitario y en el sector cooperativo.

Se trata, en ambos casos, de una primera aproximación al problema que busca esclarecer las bases teórico-metodológicas esenciales para emprender e investigar el aprendizaje cooperativo, así como señalar los posibles medios para difundirlo en el país, empezando por las universidades y las empresas sociales.

El trabajo de tesis se expone en dos partes. La primera explica su marco teórico a través de tres capítulos. El primero busca familiarizar al lector con los principales conceptos de la Teoría del Aprendizaje Cooperativo. El segundo expone los antecedentes teóricos de la TAC en la pedagogía, la psicología y el movimiento cooperativista. El tercero profundiza en el andamiaje conceptual de la TAC, y explica cómo aplicarla, los roles que asigna a alumnos, docentes y autoridades escolares, así como sus contribuciones a la comunidad.

La segunda parte se integra conlos capítulos 4, 5 y 6. Constituye un ejercicio de evaluación de la situación actual de la educación cooperativa mexicana, basado en cinco investigaciones de campo que abarcan dos ámbitos de enseñanza-aprendizaje: las universidades y las cooperativas. Tales estudios permitieron identificar metodologías, reconocer las que se apegan a los postulados de la TAC, y detectar qué elementos obstaculizanla educación cooperativa en ambas instancias.

La información para los estudios en el ámbito universitario se obtuvo contrabajos de campo. Para el primero el instrumento de recolección fueron entrevistas[3] realizadas al menos a un docente de cada universidad que imparte cursos sobre el tema. Para la segundase recurrió al levantamiento de una encuesta sobre las actividades de servicio que tales instituciones ofrecen al sector cooperativo.

[3] "El propósito de las entrevistas es obtener respuesta sobre el tema, problema o tópico de interés en los términos, el lenguaje y la perspectiva del entrevistado ('en sus propias palabras')" (Hernández,Fernández & Baptista, 2006: 599).

Para lleva a cabo la investigación de campo se elaboró el guión de la entrevista, se contactó con los profesores y se procedió a visitarlos. Posteriormentese les envió el cuestionario sobre el servicio que su institución da al sector cooperativo y solidario. La información recolectada fue sistematizada en un cuadro concentrador útil para codificarla de acuerdo a la*teoría fundamentada*[4]**,** que se utiliza en investigaciones cualitativas, y fue elegida porque permite rescatar la voz de los sujetos investigados para construir explicaciones y teorías.

Las entrevistas de la primera investigación recabaron información sobre: nombre de la institución; departamento; título del curso o diplomado; carácter de curso (curricular u optativo); tipo (teórico-práctico, teórico o práctico); temas generales; nivel educativo en el que se imparte; metodología utilizada; recursos didácticos y pedagógicos empleados. En el aspecto de los resultados obtenidos se destacaron dos elementos: la formación del estudiante y el interés que el curso despertó en él.

El cuestionario de la segunda investigación recopiló datos sobre el tiempo que la institución lleva ofreciendo servicios educativos a cooperativas;a cuántas cooperativas; de qué zona geográfica del país; el costo del servicio; el impacto observado posteriormente, en cuanto a cambios actitudinales en los socios y mejoras en el desarrollo de la cooperativa. Su sistematización y análisis

4 “El procedimiento más común de análisis específico… parte de la **teoría fundamentada** (*groundedtheory*), lo cual significa que la teoría (hallazgos) va emergiendo fundamentada en los datos” (Hernández *et al*., 2006: 629).

también se llevó a cabo siguiendo el procedimiento de la teoría fundamentada, que implica el siguiente proceso:

1. “Recolección de datos: entrevistas, grupos de enfoque, observaciones, anotaciones registros, etcétera.
2. Organización de los datos e información: en donde se determinan criterios de organización y en base a ellos se ordena los datos.
3. Preparar los datos para el análisis: limpiar grabaciones de ruidos y transcribir los datos.
4. Revisión de los datos (lectura y observación: obtener un panorama general de los materiales).
5. Descubrir las unidades de análisis: elegir cual es la unidad de análisis o significado adecuada, a la luz de la revisión de los datos.
6. Codificar las unidades: Primer nivel, localizar las unidades y asignarles categorías y códigos.
7. Describir las categorías codificadas que emergieron del primer nivel mediante conceptualizaciones, definiciones, significados, ejemplos.
8. Codificación de las categorías: segundo nivel, agrupar categorías codificadas en temas y patrones, relacionar categorías, ejemplificar temas, patrones y relaciones con unidades de análisis.
9. Generar teorías, hipótesis y explicaciones (Hernández *et al*., 2006: 629-630).

Para cubrir el punto 5 –descubrir unidades de análisis– se elaboró un cuadro concentrador de los datos obtenidos en Excel, el cual ordenó la información en base a las preguntas. Luego se eligieron los segmentos relevantes y se realizó el procedimiento de categorización, que permitió la primera codificación (punto

6). Posteriormentese seleccionaron los párrafos relevantes para analizarlos y elegir los textos significativos, a los cuales se les asignaron categorías y códigos, teniendo cuidado de señalar las más constantes para después relacionarlas y hacer una segunda codificación, que permitió agrupar las categorías en temas (Punto 7).

Para trabajar los temas se procedió a reducirlos en conceptos, explicando qué se entiende por cada uno. Para ello se hizo una revisión bibliográfica de autores de la Teoría del Aprendizaje Cooperativo y la Teoría Crítica de la Educación, la cualauxilió en la determinación de patrones y en la generación dehipótesis y explicaciones[5] sobre los aspectos indagados (puntos 8 y 9).

Ambas investigaciones constituyen una primera aproximación a los temas que abordan. La falta de recursos y de tiempo impidió ampliar la muestra hacia la realidad de las universidades de un número mayor de entidades federativas. No obstante, se alcanzó a registrar información suficiente para al menos aportar una base de datos confiable sobre las once instituciones examinadas, que allana el camino para investigaciones futuras que puedan considerar a todos los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje del cooperativismo.

La tercera investigación,en el ámbito universitario,se realizó durante la ejecución del Diplomado en Cooperativismo y Economía Solidaria impartido en

[5] "Los segmentos se convierten en unidades cuando poseen un significado (a juicio del investigador) y en categorías del esquema final de codificación en el primer nivel, si su esencia se repite más adelante en los datos (por ejemplo en la entrevista o en otras entrevistas). Las unidades son segmentos de los datos que constituyen los 'tabiques' para construir el esquema de clasificación y el investigador considera que tienen un significado por sí mismas"(Hernández *et al.*, 2006: 636).

la UACh,durante el periodo comprendido entre febrero y junio del 2010.Consistió en un seguimiento metodológico del desarrollo del Diplomado. Por las peculiaridades del proceso educativo se eligió el método de la *investigación-acción*[6]. Los instrumentos utilizados fueron entrevistas a los alumnos, autoevaluación de los alumnos a medio curso y al final del Diplomado,observaciones de las asambleas de estudiantes, reuniones, bitácoras de observación de las sesiones, y autoevaluación final de docentes.

La entrevistaa los estudiantes se realizó antes de iniciar el Diplomado, con el propósito de formalizar la inscripción, conocer sus posibilidades de pago, la viabilidad de becarlo, firmarun convenio de pago, obtener información general, conocer su interés por cursar el Diplomado, su relación con el sector cooperativo y su disponibilidad para involucrarse en actividades colectivas.

Las bitácoras[7] de las sesiones consistieron básicamente en un levantamiento de la observación realizada durante cada una, con la finalidad de describir su transcurso yarmar una base de datos sobre las expresiones y actitudes de los

[6] "La finalidad de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos (Álvarez-Gayou, 2003) y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. Sandín (2003, p. 161) señala que la investigación-acción pretende, esencialmente, 'propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación'. Por su parte, Elliot (1991) conceptúa a la investigación-acción como el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella. Para León y Montero (2002) representa el estudio de un contexto social donde mediante un proceso de investigación con pasos 'en espiral', se investiga al mismo tiempo que se interviene" (Hernández *et al.* 2006: 706).

[7] "La bitácora se escribe diariamente (anotando la fecha) y cada investigador sigue su propio sistema para llenarla. Grinnell (1997) sugiere el siguiente esquema: 1) memos, anotaciones o comentarios acerca del método de análisis, 2) memos sobre los problemas durante el proceso, 3) memos en relación con la codificación, 4) memos respecto a ideas y comentarios de los investigadores (incluyendo diagramas, mapas conceptuales, dibujos, esquemas, matrices), 5) memos sobre el material de apoyo localizado (fotografías, videos, etcétera)y 6) memos relacionados con significados, descripciones y conclusiones preliminares" (Hernández *et al*., 2006: 633-634).

participantes. La información posteriormente se contrastó con las entrevistas y autoevaluaciones de estudiantes y docentes; ello fue muy útil para comprobar si existía coherencia entre sus actos y sus declaraciones.

Las observaciones de asambleas estudiantiles se realizaron bajo el mismo mecanismo de las bitácoras, y también buscaron detectar la coherencia o contradicción entre los dichos y los hechos de los alumnos, pero a la par tuvieron como meta recabar información sobre sus procesos organizacionales.

Las autoevaluaciones se realizaron bajo tres modalidades:

a) Al final de cada módulo contestaron 11 preguntas, cuyas respuestas proporcionaron datos sobre: su trabajo académico; su aprovechamiento; las técnicas didácticas; las prácticas; las formas de evaluación; el avance organizacional de los alumnos; cambios experimentados en su persona y sus recomendaciones para mejorar.

b) A medio curso se solicitó a cada alumno que en media cuartilla explicara lo que hasta ese momento había significado cursar el Diplomado para su formación, como socio y como ciudadano.

c) Las autoevaluaciones de los docentes juzgaron su desempeño tras cada módulo y al final del Diplomado, mediante el llenado de un formato que comprende los mismos elementos de autoevaluación de los estudiantes. Esta información fue importante para conocer la perspectiva docente en todo el proceso.

Una vez concluido el Diplomado, se procedió a ordenar toda la información obtenida en la investigación de campo, capturarla, redactarla, estructurarla y

darle forma, mediante los procedimientos de la teoría fundamentada. Para ordenar la información se decidió trabajar por módulo del Diplomado. Se seleccionaron párrafos relevantes para analizarlos, categorizarlos y codificarlos; los datos más constantes fueron relacionados para buscar patrones que sirvieran como antesala a la formulación de explicaciones teóricas.

Retomando la estructura capitular del trabajo, tenemos que el capítulo 6 se compone por los dos estudios de campo realizados en el seno del sector cooperativista-solidario, relativos a la manera en que las cooperativas proporcionan educación a sus socios. El primero abarco un total de 58 cooperativas ubicadas en el Estado de México y el Distrito Federal, que se basó en el levantamiento de un censo entre enero y mayo de 2011. Una vez más los datos se analizaron mediante la teoría fundamentada, para seguir rescatando la voz de los sujetos del estudio. Los resultados obtenidos permitieron diagnosticar los aciertos y fallas del sector, así como formular propuestas pedagógicas y didácticas que contribuyesen a mejorar la labor de educación cooperativa.

En este mismo capítulo se presenta un ejemplo de *buenas prácticas de educación cooperativa*: la Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske, ubicada en Cuetzalan, Puebla. El estudio consistió en la realización de entrevistas semi-estructuradas aAdelgundo González Álvarez –encargado de la Comisión de Educacióny responsable del Centro de Formación y del rescate de la lengua náhuatl–, Efraín Martínez Bautista –presidente del Consejo de Administración–, y a Álvaro Aguilar Ayón –asesor técnico de la cooperativa. Ahí se explica por

qué esta cooperativa es innovadora al proporcionar educación cooperativa a sus socios, y se sugieren algunos elementos de su pedagogía que pueden ser retomados por otras cooperativas del país.

Al final de esta tesis doctoral, se exponen las conclusiones y las recomendaciones generales que el estudio permitió alcanzar. Detallando los resultados alcanzados y haciendo propuestas concretaspara iniciar la aplicación e investigación de la pedagogía del aprendizaje cooperativo en las universidades y las cooperativas mexicanas.

Es importante para terminar esta introducción, advertir a todos los interesados en ejercer el aprendizaje cooperativo que no basta con seguir los lineamientos y recomendaciones de la presente investigación, para comenzar a experimentar sus bondades. Sólo el trabajo cotidiano, la práctica constante y la perseverancia, así como la reflexión antes, durante y después de la acción, permitirán dominar el método mediante la incorporación paulatina en las aulas de sus cinco elementos básicos.

PARTE I

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Esta sección expone el marco teórico de la presente investigación, entres capítulos.El primero presenta las nocionesfundamentales de la pedagogía cooperativapara aclarar las bases delaprendizaje que pretende, y diferenciarlo de los horizontes educativos predominantespor vía del análisis de conceptos como*capacitación*,*aprendizaje*,*educación*,*grupo cooperativo*,*comunidad de aprendizaje*,*equipo de trabajo*,*educación cooperativa*,*aprendizaje cooperativo*, *aprendizaje competitivo*y*aprendizaje individualista*, entre otros.

Tal revisión conceptual busca demostrar la existencia de una Teoría de la Educación Cooperativa, estipulando los elementos básicos de su práctica y su conocimiento teórico. Tal objetivo también guía el segundo capítulo, en el que se detallan las contribuciones que la fundamentaron desde tres ámbitos:

a) Pedagógico: los aportes de la educación formal. El aprendizaje cooperativo tuvo sus antecedentes en múltiples autores, de quienesse seleccionaron los más trascendentes comoRousseau, la Escuela Nueva–Cousinet, Petersen,Dewey,Decroly y Makárenko– y laEscuela Antiautoritaria o Escuela Modernade Neill y Rogers,además de Ferrer I Guardia, Freinet y Freire.

b) Psicológico: las investigaciones sobre los procesos mentales mediante los cuales los sujetos aprenden, que identifican lo que contribuye u obstaculiza el proceso cognoscitivo. Aquí se enfatizan las contribuciones de Piaget, Vygotsky y Mead.

c) Sector cooperativo: susaportaciones pedagógicasdesde su origen hasta la actualidad. La educación es parte esencial del paradigma cooperativista. Elquinto principio del movimiento estipula brindar a sus socios educación, capacitación e información. En 150 años ha legado *buenas prácticas de la educación cooperativa* quese debenrescatary sistematizarpara retroalimentar su labor educativa. Aquí se pone el énfasis en la obra de Owen, Dr. King y Fourier –los fundadores del cooperativismo–, los pioneros de Rochdale–iniciadores del cooperativismo moderno–, la Escuela de Nimes de Charles Gide, el Movimiento Antigonish del Padre MoisésCoady,la Declaración de Medellín y la Teoría de Capacitación Masiva de Clodomir Santos de Moráis.

El análisisde estos antecedentes teóricos y del arsenal conceptual revisado previamente pretende dar sustento a una Teoría del Aprendizaje Cooperativo, base metodológico-conceptual de la TEC. El tercer capítulo expone qué es la TAC, cuáles son sus objetivos y elementos constitutivos, cómo se estructura, qué roles y funciones asigna a los alumnos, los docentes y las autoridades escolares, de qué forma contribuye la comunidad, y cómo puede aplicarse.

CAPITULO 1

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y A LA EDUCACIÓN COOPERATIVA

El punto de partida para aproximarse a la TACes comprender el andamiaje conceptual que la sustenta, el cual se conformó a través de la historia de la educación, desde diversos campos del conocimiento que originaron distintos enfoques e hipótesis, dependiendo el campo disciplinar. El concepto más elemental es *aprendizaje cooperativo*, término compuesto que se desglosa en los conceptos de *cooperación* y *aprendizaje*.

Se entiende por *cooperación*la acción de actuarconjuntamente con otro u otros para un mismo fin. El humano es un ser social en constante interacción con los demás.La cooperación le es inherente desde su origen; es un elemento constitutivo de su vida social y productiva. De acuerdo con Ferreiroy Calderón:

> "**Cooperar** es compartir una experiencia vital, de cualquier índole y naturaleza; es trabajar juntos para lograr metas compartidas, resultados que beneficien tanto individual como colectivamente; es maximizar el aprendizaje y, por tanto, el crecimiento propio y el de los demás. Cooperar implica alcanzar beneficios mutuos a través de una interdependencia positiva entre y con el esfuerzo de todos.

> De hecho, la cooperación es la característica más genuinamente humana, la que realmente nos separa de otras especies animales, y la que nos ha permitido sobrevivir, desarrollar y crear una sociedad en función de la cual está todo lo restante”(2006: 54).

En el mismo sentido,Eguía define la cooperación como:

> “Toda forma de interacción social en que personas o grupos asocian sus actividades prestándose ayuda mutua para conseguir fines comunes de modo que cuando mayor es el éxito de uno de los participantes, mayor lo es el éxito de los otros participantes” (2009: 150).

Una persona que coopera con otras en una tarea común, aportando o poniendo a disposición del grupo sus talentos, sólo podrá alcanzar el éxito si asegura el éxito del resto; el beneficio es común y mutuo porque los individuos que participan procuran obtener resultados provechosos para sí, al mismo tiempo que para los demás miembros del colectivo.

El propio Eguía entiende por *aprendizaje*el acto de alcanzar el conocimiento“intelectual, técnico o práctico, de algún arte u oficio, mediante el estudio o la experiencia que conduce a un nuevo comportamiento”(2009: 45). Cuando un individuo aprende algo, comprende, explica y reflexiona su objeto de estudio, lo cual le sirve para entender y actuar en situaciones y realidades más amplias, yproduce en él cambios conceptuales y actitudinalesmanifiestos en su conducta en sociedad. El aprendizaje, por tanto, puede lograr que una persona modifique sus pensamientos y sus acciones, cambiando todo su ser.

A partir de las definiciones de cooperación y aprendizaje,antes expuestas, se puede entender por *aprendizaje cooperativo* la ayuda mutua entre los miembros de un colectivo, en pos de una generación de conocimiento beneficiosa para todos. Según Johnson& Johnsonéste se basa en“el empleo didáctico de grupos reducidos en el que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”(1999: 14).Pujolás realizó una definición más amplia y compleja:

> “El aprendizaje cooperativo se sostiene sobre dos presupuestos fundamentales. En primer lugar, en el hecho de que el aprendizaje requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Nadie puede aprender por otro. En todo caso puede ayudarlo a aprender, pero no lo puede suplir en el aprendizaje […] El otro presupuesto fundamental es que la cooperación y la ayuda mutua, si se dan de manera correcta, posibilitan el logro de cosas más altas en el aprendizaje, nos permiten aprender más cosas y aprenderlas mejor. La discusión en grupo, el conflicto cognitivo que se genera cuando chocan dos puntos de vista diferentes u opuestos, no sólo nos permite aprender cosas nuevas de los demás, sino también rectificar, consolidar o reafirmar los aprendizajes ya alcanzados […]También aprovechamos más y mejor si somos capaces de hacerlo formando parte de un equipo que sabe cooperar, que si afrontamos el aprendizaje en solitario”(2004: 74-75).

Para asegurar que los alumnosaprendan colectivamentelos contenidos de las materias y ejerzan la ayuda mutua, deben establecersecondiciones y prácticas que lo posibiliten.Los teóricos del aprendizaje cooperativo coinciden en que éste requiereorganizar la clase en grupos pequeños, sin congeniar respecto

alnúmero óptimo de integrantes, en reconocimiento de que depende del total de alumnos del curso, la materia y el tiempo disponible. En general, el número más utilizado suele ser 3 o 4 miembros.

También existen disensos respecto a cómo integrar los *equipos de trabajo de base*. La mayoría considera que deben ser heterogéneos en cuanto al sexo, estatus socioeconómico,niveles de habilidad social y conductual, cognoscitivos, características culturales, étnicas, lingüísticas, etc., a fin de lograr un proceso incluyente de la diversidad de los estudiantes, y la interacción más amplia. Así pues, el aprendizaje cooperativo se basa en el recurso didáctico de integrar y organizar a los alumnos de una clase en grupos pequeños y heterogéneos.

Lo cierto es que no basta conlo anterior, ya que existen diferencias cualitativas entre los equipos de trabajo tradicionales y los de trabajo cooperativo. En tanto los alumnos están acostumbrados a los primeros, los teóricos convergen en que se necesita enseñarles paulatinamente a trabajar en la genuina cooperación, cumpliendo con los cinco lineamientos esenciales acerca de los cuales habló Pujolás:

> “En un equipo cooperativo tiene que haber ‘diversidad’, ‘interdependencia positiva’, ‘interacción estimulante’, ‘igualdad de oportunidades’ y ‘responsabilidad individual’, y sus miembros se han de ejercitar en las ‘habilidades de equipo’ y se han de parar de vez en cuando a hacer una ‘revisión’ y establecer ‘objetivos de mejora’. Todos estos son los elementos esenciales que ha de tener un *equipo cooperativo*”(2004: 78).

Tales conceptos se explicarán a detalle en el tercer capítulo, pero vale la pena revisarlos someramente. Los *grupos cooperativos* deben integrar gente diversa y heterogénea para que su interacción aporte diferentes habilidades, puntos de vista, formas de entender las cosas, de razonar y de resolver los problemas. Son incluyentes porque organizan el aula a partir de la diversidad del universo compuesto por los alumnos; También por no excluir personas con capacidades diferentes, pues el aprendizaje cooperativo postula que la ayuda mutua y la solidaridad posibilitan su inserción y aceptación en el grupo.

La *interdependencia positiva*refiere a la unidad que debe existir en el equipo para trabajar cooperativamente. Se logra mediante prácticas educativas en las que la ayuda mutua sea el vehículo de un aprendizaje en comunidad, en el que cada alumno contribuya con su talento y capacidades particulares al grupo, al tiempo que se desarrolle como individuo. La pedagogía cooperativa busca que cada uno alcance el éxito personal en paralelo al logro de metas grupales. La interdependencia positiva "crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje cooperativo"; sin ésta"no hay cooperación" (Johnson& Johnson, 1999: 21).

Cada estudiante debe realizar las actividades particulares que requiera,pensadas para contribuir a las tareas del equipo y el grupo escolar. Su*responsabilidad individual* se manifiesta en la evaluación de sus avances, de acuerdo a su nivel, en el marco de una reflexión grupal; es decir,

> "Existe cuando se evalúa el desempeño de cada alumno y los resultados de la evaluación son transmitidos al grupo y al individuo a efectos de determinar

> quién necesita más ayuda, respaldo y aliento para efectuar la tarea en cuestión. El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos"(Johnson, Johnson y Holubec2004: 21).

Las *habilidades cooperativas*debende incorporarse paulatinamente en las sesiones de trabajo, de manera que los alumnos las desarrollen poco a poco. Los modelospedagógicos tradicionaleslos instruyeron en la competencia y el individualismo, estableciendo conductas de aislamiento e interacción negativa con sus compañeros de clase. Si se quiere estructurar una clase cooperativa ha de reconocersequelos alumnos deben aprender las habilidades, los comportamientos cooperativos y de ayuda mutua como un contenido más del programa.

Como todo contenido, se debe revisar en cada sesión de trabajo la conducta de cada alumno en el seno delequipo, paradetectar y eliminar aquellas que sean"incorrectas" por no contribuir al trabajo colectivo. Por el contrario, las conductas que aportan al aprendizaje cooperativo deben motivarse, mostrando a los estudiantes las ventajas de utilizarlaspor su efecto benéfico para el grupo.Al cabo de un tiempo el profesor debe dejar de ser el exclusivo orientador y crítico de la conducta individual y grupal, pues

> "Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo. El docente tendrá que enseñarles las

> prácticas del trabajo en equipo con la misma seriedad y precisión como les enseña las materias escolares" (Johnson*et al.*,2004: 23).

La *revisión grupal*esel análisis crítico que el equipo realiza acerca de su trabajo en el aula, para evaluar si alcanzó sus objetivos o si mantiene relaciones cooperativas eficaces, así como determinar fallas y actitudes o estrategias útiles para optimizar sus resultados.Así se logra un proceso de aprendizaje con constantes mejoras, siempre que "los miembros analicen cuidadosamente cómo están trabajando juntos y cómo pueden acrecentar la eficacia del grupo"(Johnson*et al.*,2004: 23). El rol del docente es observar el trabajo de los equipos, proporcionar la orientación necesaria o que los alumnosle soliciten, identificar fallas o aciertos, y contribuir al desarrollo óptimo de las actividades.

La *interacción estimuladora*, "preferentemente cara a cara", refiere a la ayuda directa que un estudiante puede ofrecer a otro en el aprendizaje de contenidos que no logre comprender, con lo que se convierte en su asesor. Este tipo de interrelación entre pares es fundamental, pues

> "Algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes" (Johnson*et al.*,2004: 22).

El Cuadro 1resume los anteriores lineamientos del aprendizaje en equipos cooperativos y otros, comparándolos con los ejes orientadores de la educaciónque se da en el marco de equipos de trabajo tradicionales.

Cuadro 1

Diferencias entre los equipos cooperativos ylos equipos de trabajo tradicionales

Equipo de aprendizaje cooperativo	Equipo de aprendizaje tradicional
Interdependencia positiva	Sin interdependencia positiva
Responsabilidad individual	No se asegura la responsabilidad individual
Habilidades cooperativas directamente enseñadas	Habilidades cooperativas espontáneamente ejercidas
Liderazgo compartido y reparto de las responsabilidades	Liderazgo generalmente nombrado,las responsabilidades no necesariamente se reparten
Contribución de todos los miembros al éxito del equipo	El éxito del equipo a veces sólo depende de la contribución de uno o algunos de sus miembros
Observación y retroalimentación por parte del profesor y el equipo, que trabajan en forma cooperativa dentro de la clase	El profesor no sigue –o sigue de forma ocasional– el desarrollo del trabajo en equipo, que normalmente se lleva a cabo fuera de la clase
El equipo revisa su funcionamiento y se propone para mejorarlo	El equipo no revisa de forma sistemática su funcionamiento

Fuente:adaptada de Putnam, 1993, por Pujolás, 2004: 81.

Los equipos tradicionales practican el aprendizaje individualistao el competitivo. El *aprendizaje competitivo* es aquél enque el profesor exige de sus pupilosque cada uno busque desempeñarse más rápida y precisamente que el resto, así como alcanzar la más alta calificación para ser “el mejor” del salón, el grado y la escuela. Ello fomenta *interacciones negativas* entre los estudiantes, los presiona a obstaculizar el éxito de sus compañeros, ocultarles información,

no ayudarlos y hasta buscar formas para minarsu rendimiento. Este horizonte pedagógico consiste en

> “Trabajar contra los demás para alcanzar un objetivo que sólo puede alcanzar un estudiante (o unos pocos). En las situaciones competitivas, los individuos buscan resultados que sean beneficiosos para sí mismos y perjudiciales para los demás. El aprendizaje competitivo consiste en la concentración del esfuerzo del alumno para que se desempeñe mejor y con mayor precisión que sus compañeros”(Johnson & Johnson, 1999:23).

Así mismo, el *aprendizaje individualista*es el que realizan los alumnos sin interactuar con sus pares, trabajando aislados en pos de objetivos individuales, no formulados en beneficio de ninguna comunidad. Consiste en “trabajar por uno mismo para garantizar que el propio aprendizaje alcance un criterio preestablecido, independientemente de los esfuerzos de los demás estudiantes”(Johnson & Johnson, 1999:24). Su evaluación se basa en los criterios del docente, quien mide si el pupilo alcanzó metasprestablecidas; el éxito es personal y se concreta en la obtención de una calificación.

El Cuadro 2 compara las características del aprendizaje cooperativo, individualista ycompetitivo, en función de la interdependencia que los alumnos desarrollan al ejecutarlos.Estos tres horizontes caracterizan la manera en que hoy se estructura la educación en casi todo el mundo,aunque el cooperativo se halla en franca minoría y a veces marginalidad. Esto se debe a que el

aprendizaje competitivo-individualista y sus *métodos tradicionales*[8] corresponden a los intereses de la sociedad capitalista vigente en la inmensa mayoría de los países del mundo. De hecho, constituyen el *modelo educativo capitalista*caracterizado por:

- El control y dominio por el docente, con la consecuente subordinación de los estudiantes.
- Técnicas didácticas que se limitan a la impartición de cátedra. El profesor es activo, por poseer el conocimiento y tener la función de trasmitirlo; el alumno es sólo un receptor pasivo.
- La carencia de colaboración e interacción entre pupilos y docentes; entre los primeros se genera interacción negativa por la fuerte competencia y el marcado individualismo, que obstruyen la responsabilidad compartida y la ayuda mutua.

Cuadro 2

Elementos de la interdependencia social adecuada

Elemento	Cooperativo	Competitivo	Individualista
Interdependencia	Positiva	Negativa	Nula
Importancia del Objetivo	Alta	Baja	Baja
Interacción	Promotora	De oposición	Nula
Responsabilidad	Individual, grupal	Individual	Individual
Habilidades sociales	Todas	Comparación	Nulas
Tarea	Cualquiera, incluyendo las nuevas, complejas, divisibles	Simple unitaria, indivisible, sobreaprendida	Simple, unitaria, indivisible, nueva
Procedimientos y Reglas	Claros, ambiguos	Claros	Claros

Fuente: Johnson & Johnson, 1999:25.

[8] "En el marco del modelo de educación tradicional sostenido desde Comenio y Rousseau, la concepción sensual-empirista cristalizada en la denominada enseñanza intuitiva adquiere a partir del siglo XIX, con el auge del positivismo, un claro predominio en la educación formal […] La escuela trasmisiva constituye un modelo que ha perdurado durante el siglo XX y que sigue siendo dominante en el sistema educativo" (Boggino, 2007: 17-34).

La educación capitalista genera educandos que esperan que se les trasmita el conocimiento, sin participar del curso porque no se hacen responsables de él; reciben información, la memorizan y contestan exámenes con las respuestas que deben dar según indicaciones del profesor.Esta pasividad en la relación de enseñanza-aprendizaje contrasta con la activa actitud a la que se incita a los alumnos para competir individualmente por el reconocimiento del docente, quien los “mide” y “cuantifica” mediante la calificación, creando diferencias entre ellos al clasificarlos en “sobresalientes”, “buenos” y “malos”.

Las formas de aprendizaje competitivo e individualista son las más acordes a los intereses reproductivos del modo de producción capitalista, que en el mundo contemporáneo rige las economías bajo el modelo del neoliberalismo y el tipo particular de globalizaciónque impulsa.La *globalización neoliberal* exacerbó la tendencia del capitalismo a polarizar el progreso, es decir, concentrar la riqueza en los siete países más ricos del mundo y profundizaren la mayoría de los países del planeta el atraso y la pobreza, manteniéndolos controlados mediante la dependencia política, económica, ideológica y tecnocientífica hacialos Estados hegemónicos.

Se trata de un proceso multidimensional: productivo, ecológico, ideológico,cultural, informativo y político. Para los objetivos de esta investigación interesa señalar el fenómeno de la *globalización cultural*: la transculturación del modo de vida de los países hegemónicos al resto del mundo, inculcando la forma de vivir, pensar, educar y usar la técnica y la ciencia bajo el modelo capitalista. La globalización generó un*mercado del*

conocimiento, que determina lo que es pertinente en el campo del aprendizaje y el saber, estableciendo formas en que deben administrarse las instituciones educativas.

El sistema capitalista requiere instituciones escolares que lo reproduzcan. El aprendizaje competitivo y el individualista son útiles para ello, pero también anti-pedagógicos; forman parte de una concepción ideológica de la educación que justifica y reproduce la estructura actual de la sociedad. El canon meritocrático de las pruebas de selección e inteligencia legitima ante los estudiantes su lugar en un determinado estrato social; hace parecer que el éxito de algunos ha sido logrado imparcialmente, por su buen desempeño en la escuela, cuando fue el resultado de una competencia individualista feroz determinada por la clase social a la que pertenece (Kemmis, 1998).

El concepto *educación* devienede la raíz latina *educare*: “conducir a”, “dar dirección a”o“encontrar el sentido a”. Es el conjunto de procedimientos que el sujeto realiza para apropiarse de su cultura. Es un proceso que se da a lo largo de la vida de las personas; se inicia en la familia con los primeros aprendizajes de conducta y valores; posteriormente trasciende a otras esferas sociales como la escuela, el grupo social, el barrio o comunidad, el trabajo, los medios de comunicación, el país y el mundo.

La escuela es el espacio formal para el proceso de apropiación de la cultura. Mediante la enseñanza-aprendizaje, el sistema escolarizado educa a los niños en el *saber cultural* de su sociedad, los capacita en un *saber hacer* específico

en la esfera productiva, y los forma para *saber ser* ciudadanosque respondan a las expectativas de su sociedad.Empero, es importante entender la educación en su complejidad. No se le puede reducir a un mecanismo lineal de reproducción social; de forma simultánea al cumplimiento de talfunción,

> “Es un proceso dialéctico mediante el cual el sujeto se apropia de la cultura imperante en su sociedad, se adapta a ella y puede haciendo uso de su capacidad de discernimiento cuestionar su cultura y transformarla y al mismo tiempo transformarse a sí mismo. La educación posibilita en el sujeto reflexionar su existencia, valorarla y eventualmente transformarla.
>
> Globalmente, la educación debe servir de medio para mantener una continuidad cultural indispensable para su sobrevivencia por medio de un estado de obediencia y adaptación. Pero también debe ser la palanca por excelencia para lograr una transformación personal y social que permita un renacimiento humano, ético y teleológico”(Martinen Lafleur, Gómez, Hernández, Valencia y López*,* 2005:45-47).

La educación no sólo reproduce los valores que sustentan y sostienenel sistema imperante; también gesta dentro de sílos procesos para superar sus limitaciones,al ofrecerla comprensión y la posibilidad de generar resistencias organizadas que trasciendan el modelo educativo vigente. Por ello se entiende que, mediante la educación, la persona va creciendo en todas sus facultades, desarrollando su inteligencia y su voluntad para ser capaz de comprender, explicar y proponer alternativas a los problemas que enfrenta.

La educación, entonces, también es y puede ser, cada vez más, una experiencia colectiva que libere y humanice:

> "En un marco educativo sano, es fundamental que las tres funciones se armonicen: la reproducción de un modelo ya aceptado culturalmente, la adaptación del individuo a este modelo dominante y la transformación del modelo por la transformación del hombre. Una persona tiene todo que ganar si su medio le permite reproducir el modelo en el cual vive (estabilidad emocional), llevándolo al mismo tiempo a reflexionar sobre las mejorías técnicas que deben aportarse al mundo al cual pertenece. Será todavía más ganador si se le deja la posibilidad de imaginar un mundo que no existe pero que tendrá el deber de humanizar e inventar. Reconocer que mi mundo no se cierra, que mi cultura está en movimiento, que es posible que los sueños se compartan y que una posible transformación personal, comunitaria o social surja de la reflexión y la acción, he aquí lo que le pertenece a la educación" (André en Lafleur*et al.,*2005:48).

El aprendizaje cooperativo se inscribe en esta función de la educación como alternativa de transformación.Por eso usa un método activo y dinámico, que permite la participación de los estudiantes en proyectos formulados a partir de sus necesidades de aprendizaje.Por ello también estipula un cambio radical de los roles del docente y los alumnos; aquel debe abandonar la postura tradicional y convertirse en mediadorfacilitador del aprendizaje del estudiantado, que a su vez debe ser activo, responsable y participativo.

Se puede concluir, con Ferreiro, que el método del aprendizaje cooperativo

> “Es ante todo, una filosofía de vida y una concepción de enseñanza que orienta y anima a aprender junto a los demás; es asimismo un modelo educativo que establece una dinámica de trabajo muy provechosa, dadas las relaciones de cooperación entre todos los componentes de la institución; y es, también, una forma de organizar el proceso de enseñanza en el salón de clases, que incide en la formación integral de los educandos, en el modo profesional de trabajo del maestro y en el comportamiento de ellos y de los alumnos y demás miembros de la escuela en su proyección a la comunidad” (2009: 57).

Actualmente la educación cooperativa ocupa poco espacio en las escuelas del mundo, no obstante los resultados de investigaciones educativas realizadas en los últimos 40 años, quehan puesto de manifiesto sus bondades logradas por su estructura incluyente,basada en la interacción positiva de los alumnos y la comunidad escolar.

En la década de los 70 del siglo XXse desarrolló la Teoría del Aprendizaje Cooperativo, mediante las aplicaciones e investigaciones de múltiples autores, entre los que destacan H. Thelen, D. y R. Johnson, Y. y S. Sharan, E. Cohen, C. Brody, R. Gilles, R. Slavin, J. M. Serrano, R. M. Pons, C. Buchs y Kagan, P. Pujolás y R. Ferreiro.Algunos de los resultados positivos alcanzados por el aprendizaje cooperativo son expuestos por Johnson*et al.*:

> “El aprendizaje cooperativo le permite al docente alcanzar varias metas importantes al mismo tiempo. En primer lugar, lo ayuda a elevar el rendimiento de todos sus alumnos, incluidos los especialmente dotados como los que tienen dificultades para aprender. En segundo lugar, lo ayuda a establecer relaciones positivas entre los alumnos, sentando así las bases de una comunidad de

aprendizaje en la que se valore la diversidad. En tercer lugar,les proporciona a los alumnos las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo. La posibilidad que brinda el aprendizaje cooperativo de abordar estos tres frentes al mismo tiempo lo hacen superior a todos los demás métodos de enseñanza" (2004: 9-10).

Gracia resumió las conclusiones de una meta-investigaciónde la Universidad de Minnesota sobre el aprendizaje cooperativo, que a través de ocho revisiones lo comparó con el competitivo y el individualista.Éstos evidencian los efectos benéficos dela educación cooperativa:

"La primera de ellas (que incluye la revisión de 122 estudios desarrollados entre 1924 y 1981) y la cuarta (en la que se revisaron 374 estudios publicados entre 1897 y 1987) han tenido como propósito explicar los efectos que provoca la organización del aula de forma individualista, competitiva y cooperativa en los niveles de logro académico (Johnson *et al*., 1981, y Johnson y Johnson, 1987).

La segunda revisión de investigaciones sobre cooperación focalizó su interés en analizar las repercusiones del aprendizaje cooperativo en los patrones de interacción desarrollados en escuelas de integración, entre niños de minorías culturales y niños discapacitados físicos, psíquicos y motóricos [sic] (Johnson*et al*., 1983).

La tercera revisión examinó el impacto de la cooperación, competición e individualización en las relaciones interpersonales, la motivación, la autoestima y el aprendizaje (Johnson yMaruyana, 1983).

El quinto meta-análisis (Johnson y Johnson, 1990) ha revisado 177 estudios publicados entre 1940 y 1990 y se centró de nuevo en los efectos que los distintos tipos de interdependencia social ejercían sobre la atracción interpersonal (Gavilán, 2002).

La sexta revisión se ocupó de abordar un meta-análisis, a partir de 20 investigaciones (Johnson y Johnson, 2000a), en las que se comparó los efectos del aprendizaje cooperativo en la resolución de conflictos, demostrando la importancia de la mediación entre iguales para resolver los conflictos que se producen en las aulas.

La séptima revisión (Johnson y Johnson, 2000b), abordó la importancia del aprendizaje cooperativo en la educación para la paz y el desarrollo de comportamientos democráticos.

La octava y última revisión (Johnson, Johnson yStanne, 2000), se ocupó de estudiar la efectividad de diferentes métodos, estrategias y maneras de organizar el aula para conseguir un verdadero aprendizaje cooperativo. Este último meta-análisis ha revisado 194 investigaciones y una de la revelaciones más significativas que arroja es la constatación de la distribución desigualitaria de investigaciones y estudios en los diferentes niveles educativos (Gillies y Ashman, 2003), apreciándose una diferencia cuantitativa en los estudios de aprendizaje cooperativo en educación infantil (14 % de estudios fueron realizados con niños de 0 a 3 años, 27% con alumnado de 3 a 6 años), educación primaria (36% de niños entre 6 y 12 años), educación secundaria obligatoria (21% de estudios focalizados en niños de 12 a 16 años), no existiendo nada más que un 2% de trabajos que abordan el aprendizaje

cooperativo en niveles como educación de adultos y educación universitaria”(Gracia, 2011:114-115).

Se tiene, entonces, suficiente evidencia de que el aprendizaje cooperativo es un procedimiento pedagógico efectivo para:

1. *Establecer una interacción positiva entre los alumnos*, en comparación con el aprendizaje competitivo e individualista:

> “Las experiencias de aprendizaje cooperativo, comparadas con las de naturaleza competitiva e individualista, favorecen el establecimiento de relaciones entre los alumnos mucho más positivas, caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo, así como por sentimientos recíprocos de obligación y de ayuda. Estas actitudes positivas se extienden además a los profesores y al conjunto de la institución escolar”(Coll, 1984, en Pujolás, 2001:93).

2. *Incrementar el rendimiento académico de los alumnos*:

> “La revisión de Johnson y sus colegas muestra que, en conjunto, la organización cooperativa de las actividades de aprendizaje, comparada con organizaciones de tipo competitivo e individualista es netamente superior en lo que concierne al nivel de rendimiento y de productividad de los participantes” (Coll, 1984, en Pujolás, 2001:95).

3. *Mejorar la integración de alumnos con necesidades especiales*, ya que:

a) Las estrategias de enseñanza cooperativa favorecen el aprendizaje de todos los estudiantes del grupo porque

“Aquellos que combinan la individualización con la cooperación parecen ser, en términos de aprendizaje, los más efectivos. Es así porque no requieren que todos los alumnos trabajen al mismo nivel, al tiempo que no sacrifican el progreso en los objetivos individuales de cada alumno.De cualquier modo, la conclusión más evidente es que el aprendizaje cooperativo beneficia a todos los alumnos”.

b) Los métodos de enseñanza cooperativa favorecen la aceptación de las diferencias entre los estudiantes:

“Algunos de los resultados más frecuentes señalan que, como resultado de la cooperación, los alumnos ordinarios pasan a valorar más positivamente a los alumnos integrados, decrecen las elecciones negativas hacia ellos, y se incrementa la frecuencia con que son elegidos como amigos”.

c) La enseñanza cooperativa modifica las relaciones interpersonales en cantidad y calidad:

“Las relaciones interpersonales que se establecen entre alumnos ordinarios e integrados, en cualquiera de las modalidades cooperativas, han llevado a la conclusión de que los grupos heterogéneos que cooperan en un objetivo común y que son reforzados por ello, llevan a un incremento en los contactos entre alumnos, así como a cambios sustanciales en el contenido de las interacciones positivas, de apoyo, motivación, estimulación e implicación de los compañeros en el trabajo de grupo”.

d) Los métodos cooperativos aportan nuevas posibilidades al profesor, al

“Permitirle emplear tiempo de clase en actividades individualizadas y enseñanza personalizada para los alumnos integrados, así como el

apoyo de un profesor adjunto" (Parrilla, 1992: 153-154, en Pujolás, 2001: 95-97).

4. *Fortalecer la autoestima de los participantes*, mediante las interacciones positivas desarrolladas durante el aprendizaje grupal cooperativo:

> *"A nivel intrapersonal,* las interacciones cooperativas fortalecen la autoestima de los participantes, puesto que se favorecen sentimientos de confianza hacia la tarea realizada, al ser ésta tan importante y necesaria como la de cualquier otro miembro del equipo. De esta forma se contribuye a un mejor bienestar emocional general del alumnado, pues se auto percibecomo alguien digno y valioso desde sus propias capacidades y posibilidades. Las situaciones de aprendizaje cooperativo promueven 'mayor salud mental: esto incluye un ajuste psicológico general, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones'" (Suárez, 2009, en Gracia, 2011:116).

Confirmando los resultados positivos logrados por el aprendizaje cooperativo, Gracia cita los trabajos de Serrano, Pons & González-Herrero (2007), y Serrano& Pons (2007), quienes sostienen que:

> "La metodología cooperativa contribuye a: (1) incrementar el nivel de logro de los estudiantes, considerados en un amplio rango de edad y en actividades cooperativas de distinta naturaleza; (2) Mejorar la motivación intrínseca hacia el aprendizaje; (3) crear actitud positiva hacia el aprendizaje; (4) Correlacionar positivamente con unos niveles elevados de autoestima; (5) Responsabilizar al alumnado de su implicación en el aprendizaje; (6) Mejorar la cohesión grupal y

> valorar las diferencias como elementos positivos de grupos heterogéneos; (7) Facilitar la integración de alumnado con necesidades educativas especiales y (8) disminuir los comportamientos agresivos, al facilitar mecanismos de actuación democráticos”(en Gracia, 2011: 117).

Actualmente en el mundoel aprendizaje cooperativo se aplica en todos los niveles educativos, ofreciendo beneficios palpables. Las investigaciones citadas refieren básicamente a su uso enla educación primaria y secundaria. Los estudios sobre el nivel universitario son escasos, por lo que constituyen un campo abierto para futuros análisis.

Lo que queda claro es queen los últimos 40 años se realizaron importantes aportaciones que fundamentan una Teoría de la Educación Cooperativa cuya conformación aún está en proceso, pero que ya posee evidencia experimental suficiente como para reconocer cientificidad en sus conceptos, hipótesis y métodos.Una vez aclarado el andamiaje conceptual de esta teoría pedagógica, se requiere reflexionar un poco acerca del devenir histórico del aprendizaje cooperativo para conocer los antecedentes que permitieron la gradual formación desu andamiaje teórico y metodológico, y contextualizarlo en el marco del gran movimiento social que le da vida: el cooperativismo.

CAPITULO 2

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL RPOCESO DE FORMULACIÓN DE LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN COOPERATIVA

Entre las varias áreas del conocimiento que sirvieron y sirven de fundamentación teórica a la TEC, pueden abstraerse tres principales: la pedagogía, la psicología y las aportaciones educativas del movimiento cooperativista. Indagar a profundidad y detallelas contribuciones de cada una excede los límites de esta investigación, por lo que se ha limitado a destacar las más significativas y trascendentales para la conformación de la TEC.

Del campo de la psicología se retoman los trabajos de Mead, Vygotsky y Piaget. De la pedagogía, la obra deRousseau; la Escuela Nuevacon Cousinet, Dewey,Petersen, Decroly y Makárenko; la Escuela Antiautoritaria o Escuela Moderna en la que destacan Neill y Rogers; y los desarrollos más recientes de Ferrer I Guardia, Freinet y Freire.

Respecto a los aportes del sector cooperativo interesan las aportaciones de Owen, Dr. King y Fourier como fundadores del cooperativismo; los pioneros de Rochdale, que iniciaron el cooperativismo moderno; y las “buenas prácticas de la educación cooperativa”, destacando los trabajos de CharlesGide, Moisés Coady y Clodomir Santos de Moráis.

2.1 ANTECEDENTES PEDAGÓGICOS

La TECtiene sus raíces en la historia mundial de la educación. Uno de sus principales antecedentes son los postulados de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo y escritor suizocuyas tesis pedagógicas se mantienen vigentes, al menos respecto a sus críticashacia la educación competitiva tradicional[9], que consideró perjudicial para los alumnos por su carácter obligatorio y represivo.

Como intelectual de la Ilustración,que experimentó los cambiosque trajo la Revolución Francesa,se opuso al oscurantismo de la iglesia, promoviendoexpropiarladel control de la educación para otorgárselo al Estado. Propuso centrar la enseñanza en la experiencia natural del estudiante, por lo que puede considerarse "el precursor de la escuela nueva, que comienza en el siglo XIX y tuvo gran éxito en la primera mitad del siglo XX, siendo hasta la fecha muy viva" (Gadotti, 2011: 83).

La corriente pedagógica de la Escuela Nueva promovió una renovación general de la escuela burguesa, extendiéndosepor diversos países con su objetivo de centrar la educación en la autoformación y la actividad espontánea del alumno,

[9] Rousseau influenció a "los literarios y socialistas utópicos, a los que influyó decisivamente con su concepción de la educación natural, aceptan su tesis de que el hombre es bueno por naturaleza y de que está corrompido a causa de las instituciones sociales, por la sociedad 'mala', y que la única manera de salvarse sería por medio de la ya definida 'educación negativa'; también el valor insustituible del individuo –señala la pedagoga italiana Tina Tomassi–, la estrecha conexión entre el pensamiento educativo y el político, el rechazo de las formas, de los métodos y de los contenidos culturales de la pedagogía tradicional, en primer lugar de lo que en ella hay de obligatorio y represivo, son otras de las características que a juicio de Tomassi lo acercan al pensamiento libertario de la época y al contemporáneo" (Claudín, 2004: 13, en Rousseau, 2004).

a través de lo cual buscó que la educación contribuyera a latransformación de la sociedad, así como a su propio y continuo mejoramiento. (Gadotti,2011:147).

La Escuela Nueva rechazó la educación memorista. Propusola formación del espíritu crítico que comprueba el conocimiento mediante el método científico; es decir, usando la observación experimental, formulando hipótesis y llegando a la comprobación. Basó la enseñanza en los intereses del pupilo, respetando y cultivando su vocación personal. Practicó una pedagogía activa mediante el trabajo colectivo, que favoreció el espíritu de cooperación y solidaridad de los estudiantes en el aprendizaje.

La mayoría de las *escuelas nuevas* se establecieron en áreas rurales, pues se pensaba que su ambiente favorecía el trabajo escolar y el buen desarrollo físico e intelectual del alumno. Se iniciaron con la modalidad de sistema de internado, que buscó dar pie a procesos de coeducación entre profesores y estudiantes, así como entre estos últimos. Las más experimentales practicaron formas de autogobierno en las queel alumnado establecía una “república”para organizar la vida de la comunidad escolar, se reunía en asambleas generales, discutía y llegaba a acuerdos colectivos,además de elegirrepresentantes de manera libre; todo con la solidaridad y la ayuda mutua como ejes orientadores.

Uno de los máximos exponentes de esta corriente fue el filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense John Dewey (1859-1952), defensor de la *escuela activa* que sostenía que el aprendizaje se logra a través de la actividad personal

del alumno, y que la escuela debía ser un ambiente de vida y de trabajo en comunidad, de claras conexiones con su vida real y su entorno social:

> "La escuela misma debe organizarse como una 'Comunidad', donde están concentrados todos los medios más eficaces para hacer al niño partícipe de los bienes heredados de la 'especie', y donde la educación se realice como un proceso de vida y no como preparación para el porvenir […] La escuela debe representar la vida actual, una vida que sea tan real y vital para el niño como la que vive en su casa, en el vecindario o en el campo de juego" (Abbagnano&Visalberghi, 1993: 642).

Dewey proponía una educación pragmática, que resolviera los problemas de la sociedad, propiciara la interacción interpersonal en grupos –con la finalidad de limar los desencuentros entre el individuo y la sociedad–, adaptara al estudiante a su entorno social y lo preparara para el ejercicio de la democracia, así como para el trabajo.

En*Escuela y Sociedad* (1899)expuso la experiencia del centro que fundó en 1896 en Chicago, cuyo currículum se basaba en los intereses y necesidades de cada período evolutivo y edad de los alumnos; también fundamentó la dinámica del aula en la cooperación, por considerar que su ejercicio en el aprendizaje contribuye a formar al estudiante en la práctica de la democracia social.

Pero la propuesta de Dewey tiene sus límites. Fue progresista al proponer el autogobierno del alumnado, discutir acerca de la legitimidad del poder político, defender la escuela pública y la pedagogía activa basada en valores positivos

como la cooperación, la iniciativa o la originalidad; pero sólo buscaba “liberar las potencialidades del individuo rumbo a un orden social que, en lugar de ser cambiado, debería ser progresivamente perfeccionado” (Gadotti, 2011; 154).

La práctica de la cooperación en un proceso de enseñanza-aprendizaje activo y científico, junto al autogobierno democrático de la comunidad escolar, son las principales aportaciones de Dewey a la TEC, convirtiéndolo en referente obligado. El siguiente antecedente pedagógico significativo para el aprendizaje cooperativo se ubicó en el período de entreguerras, una etapa en la que

> “Una de las tentativas más felices entre las que se realizaron en Francia en el período de entre guerras fue la enderezada a poner a la escuela en un contacto más vivo y directo con la vida que se conoció con el nombre de ‘cooperativas escolares’. El inspector de escuelas M. Profit, ha trazado en su libro la cooperación escolar francesa (1932) un amplio cuadro de ese movimiento y sus finalidades” (Abbagnano&Visalberghi, 1993: 676).

De hecho, M. Profit está considerado como el padre del cooperativismo escolar, que es una forma de organización social, pedagógica y productiva; actualmente extendida por todo el mundo.

Entre los intelectuales de este movimiento se encontraban los pedagogos CélestinFreinet (1896-1966) yRoger Cousinet(1881-1973). Este último

> “Desarrolló el método de trabajo en equipos, adoptado hasta la fecha, oponiéndose al carácter rígido de las escuelas memoristas e intelectuales francesas. Defensor de la libertad en la enseñanza y del trabajo colectivo,

sustituyendo el aprendizaje individual, propuso que el mobiliario escolar fuera desclavado del piso para que los alumnos pudieran rápidamente formar grupos en la clase y quedar uno frente al otro" (Gadotti, 2011: 151).

El método de Cousinet se caracteriza por enfatizar el trabajo en equipos cuya base para sus actividades son la cooperación y la ayuda mutua; los alumnos pueden integrarse al equipo cuyas labores respondan mejor a sus intereses. Los estudiantes, además, elaboran ficheros y registros de sus labores y se autoevalúan. El docente interviene sólo como observador y consejero.

La propuesta de Cousinetde un trabajo libre por equipos es un antecedente claro del aprendizaje cooperativo: inculca la interrelación humana positiva para el mejor desarrollo social; ayuda al progreso individual mediante la asignación de responsabilidades de trabajo a cada miembro del equipo, en base a suscapacidades y preferencias; enseña que la base del funcionamiento del grupo son la cooperación y la ayuda mutua para el aprendizaje colectivo[10].

En los años de entreguerras también sobresalió el profesor de pedagogía de la Universidad de Jena, el alemán Peter Petersen (1884-1952). *Reforma interioryEducación Nueva* (1925) y *La praxis escolar según el plan de Jena* (1934) sintetizan su pensamiento, que puso en práctica desde 1927, en la

[10] "Pero según Cousinet, para obtener una socialización íntima y completa basta con favorecer la tendencia natural del muchacho de edad escolar a reunirse en grupos con sus coetáneos para jugar, conversar, discutir y hasta para luchar con ellos, pero *respetando una regla*. En efecto, pasados los seis o siete años de edad, la socialidad infantil tiene como elementos característicos 'La cooperación, con la división del trabajo, y la existencia de una regla'" (Abbagnano&Visalberghi, 1993: 677).

escuela que fundó. De él se rescatan como contribuciones al aprendizaje cooperativo:

- Dividir al alumnado en 4 grupos de trabajo básicos y en subgrupos, en los que cada estudiante elige libremente tres o cuatro compañeros para formar equipos de acuerdo a sus afinidades, con el objetivo de realizar labores extra escolares de reforzamiento del conocimiento.

- Promover el cambio del rol del docente, de autoridad y fuente del conocimiento a facilitador del aprendizaje. Su actividad consiste en acercarse a cada equipo para ofrecer información, aconsejar, controlar el progreso y las dificultades individuales, corregir, etc.

- Estructurar el trabajoa través deplanes semanales que buscan facilitar la interacción entre los alumnos y abrirles la oportunidad de cooperar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de ejercer la coeducación con el docente y sus demás compañeros[11].

- Fomentar la interrelación personal mediante la participación en fiestas, eventos culturales, etc., en las que los estudiantes presentan trabajos colectivos e interactúan.

- Introducir la idea de la autoevaluación, mediante la revisión del cumplimiento de lo planeado y del avance general del grupo, al final del curso.

[11] "El máximo fruto del plan de autodisciplina que impone: los muchachos se mueven, conversan, discuten piden y obtienen explicaciones del maestro, circulan libremente por la escuela, todo ello en medio de la máxima cortesía y autodominio, sin que los alumnos se perturben los unos a los otros. En una palabra, la libertad no degenera en barahúnda justo porque la escuela deja de ser un lugar de disciplina coactiva y se convierte en una comunidad de vida" (Abbagnano&Visalberghi, 1993: 664).

De forma paralela a Petersen y Cousinet destacó el pedagogo ruso Antón SemionovichMakárenko (1888-1939), con sus propuestas derivadas de su

experiencia en las colonias Gorki yDzerzhinski[12]. Él reconoció que la educación es ante todo un proceso social, y quesu principal objetivo es la colectividad; el trabajo pedagógico consiste en organizar la *comunidad escolar*, que es la que verdaderamente educa al niño, moldeando su personalidad con la convivencia con compañeros y docentes, o mediante la ejecución de trabajos colectivos.

La organización del colectivo se hizo de manera práctica mediante la ejecución de asambleas generales; en éstas se ejercitaba la democracia, se tomaban decisiones colectivas, se distribuían tareas, se asumían responsabilidades y se practicaba la ayuda mutua, para el beneficio común.

La comunidad escolar es el eje del sistema pedagógico de Makárenko. Aunque situó al individuo y al ciudadano como el sujeto de la educación, ponderó que los intereses y el trabajo colectivo eran prioritarios. Organizó la vida escolar mediante formas de decisión grupal que pretendían formar a sus miembros en prácticas democráticas de participación, fraternidad, ayuda mutua y distribución de responsabilidades. “El colectivo debía recibir prioridad sobre lo individual. Solamente podría haber educación en la colectividad, a través de la vida y el trabajo colectivo”(Gadotti, 2011: 130).

En su *Poema Pedagógico* (1931) realzó el papel educativo del colectivo y la relevancia de crear subgrupos –*destacamentos mixtos*–para laborespuntuales:

[12] “En el año 1920 […] el Departamento de Instrucción Pública encarga al joven maestro A. Makárenko que organice en las cercanías de Poltava, ciudad del sur de Rusia, una colonia para delincuentes menores de edad que, posteriormente, recibió el nombre de Colonia Máximo Gorki. Se reunió allí a niños vagabundos cuyos padres habían perecido durante los años de guerra civil, epidemias y hambre, a niños que el torbellino de la guerra había arrastrado por todos los caminos de Rusia […] Unos años más tarde, en 1927, Makárenko pasó a dirigir también la Comuna Infantil Félix Dzerzhinski, fundada cerca de Járkov” (Anónimo, 1935: 5, en Makárenko, 1935).

> “Esta complicación, hablando en propiedad, fue la innovación más importante de nuestra colectividad en sus trece años de existencia. Sólo ella permitió a nuestros destacamentos fundirse en una colectividad auténtica, fuerte y única, dentro de la que había diferencias de trabajo y de organización, democracia de la asamblea general, orden y sometimiento del camarada al camarada, pero en la que no se formó ninguna aristocracia, ninguna casta de jefes.Esta innovación fue el destacamento mixto […] un destacamento provisional, constituido a lo sumo por una semana, con una función breve y concreta” (Makárenko, 1935: 221-222).

El descubrimiento del *destacamento mixto*porMakárenko es otro hecho pedagógico relevante para el aprendizaje cooperativo. En desarrollos teóricos ulteriores lo hallamos bajo el concepto de *equipos formales e informales para el aprendizaje cooperativo*, los cuales funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas; sus miembros trabajan para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros completen la tarea del aprendizaje asignada. En el capítulo 3 se explicarán de manera más amplia.

A la par de la Escuela Nueva surgió otra vertiente, conocida como laEscuela Moderna oEscuela Antiautoritaria, que propone el desarrollo de la educación en un ambiente de libertad,libre derepresión y coerción. Algunos de sus miembros como Neill, Rogers, Ferrer I Guardia, Freinet y Freire hicieron grandes aportes al aprendizaje cooperativo.

Francisco Ferrer I Guardia (1859-1909)criticó el carácter clerical, represivo, reaccionario ycompetitivo de la escuela tradicional, poragudizar los problemas

sociales. En *La Escuela Moderna*propusoeliminar la competencia y sustituirlacon solidaridad y ayuda mutua, para posibilitar que los alumnos cooperen libremente en un aprendizaje grupalmediante la coeducación[13].

Ferrer bregó por una educación igualitaria entre sexos y clases sociales quepropiciara el pensamiento libre y crítico de las injusticias sociales. Para él, si se organiza una educación basada en la solidaridad y la igualdad, no habrá motivo para másdesigualdades; también sostuvo que en la *escuela moderna* no debía haber premios, castigos, ni exámenes, para no dividir a los alumnos en sobresalientes, aprobados e incapaces.

Ferrer promovió la extensión dela comunidad escolar y la unión de lateoría y la práctica; por ello fomentó el excursionismo de campo, por ejemplo,con visitas a las fábricas de la comunidad. Después de éstas los alumnos realizaban conferencias dominicales para exponer sus experiencias; éstas propiciaban el diálogo entre los asistentes, entre los que se contaba a sus padres y madres.

Otro miembro de la Escuela Antiautoritaria que contribuyó a construir la TAC fue el escocés Alexander Sutherland Neill (1883-1973), quien fundó la Escuela Experimental Summerhill con modalidad de internado, en 1921. De cuya experiencia se pueden rescatar importantes antecedentes de la TAC educación

[13]"La obra principal del pedagogo español es *La Escuela Moderna*. Para él, la *ignorancia* y el *error* están en la base de las diferencias y de los antagonismos de la clase. Para emancipar a un individuo, sería necesario inculcarle, desde la infancia, el afán de conocer el origen de la injusticia para que, con su conocimiento, pueda combatirla. La razón natural y la ciencia darían lugar a la libertad, a la fraternidad y a la solidaridad entre los hombres" (Gadotti, 2011: 184).

cooperativa, como es el planteamiento de una educación libre y sin violencia[14]. Para ello promovió el autogobierno y la autorregulación en la enseñanza-aprendizaje, mediante un currículum flexible determinado por los intereses y motivaciones de los alumnos, cuya gestión dependía de asambleas en las que toda la comunidad se expresabalibrementey establecía reglas para el buen funcionamiento de la escuela[15].

Por su parte, el psicólogo estadounidense Carl Ransorn Rogers (1902-1987) hizo una enorme contribución a la TEC con su categoría de la *no-directividad* en el aprendizaje: la cual sostiene que no se puede enseñar a otra persona mediante la "trasmisión" de conocimientos, puesella sólo aprende lo que le interesa, yaprenderlo requiere que realice acciones prácticas; ergo, el aprendizaje parte de una motivación propia del educando, debe ser un procesoiniciado por él, del cual se haga responsable.

Rogers también pensó al docente como un facilitador del aprendizaje que debe crear un clima de aceptación, libertad, afecto y confianza en el grupo[16],

[14] "Con base en la doctrina del hombre de Rousseau, que fundió con tesis de Sigmund Freud y Wilhelm Reich,Neill se propuso realizar el postulado deuna educación sin violencia. Finamente, para Rousseau y también en la opinión del educador escocés, el hombre recién nacido es bueno en esencia. Si él pudiera crecer en plena libertad, sin una dirección autoritaria, sin influencia moral y religiosa, sin amenazas y sin coacción, sólo conociendo como límite el derecho y la libertad del otro, el niño se transformaría en un hombre feliz y, consecuentemente, bueno" (Gadotti, 2011: 185).

[15] "El objetivo de la educación sería que el niño viva su vida y no la del adulto; que trabaje alegre y positivamente, anulando el subconsciente adquirido de la familia. La escuela debería desafiar el poder, el odio y la moral. El niño debe hacer todo lo que quiera. Pero el querer tiene que ser regulado por las decisiones tomadas colectivamente en asambleas, donde son establecidos horarios, normas, contenidos, etcétera" (Gadotti, 2011: 186).

[16] "El aprendizaje sería tan profundo como importante para la totalidad de la persona que se educa: no podemos enseñar a otra persona directamente: sólo facilitar su aprendizaje. De ahí la

quepermita a los alumnos lograr un aprendizaje significativo de aquello que les sea útil a sus intereses y vivencias.

También son antecedentes para la TACsus principios para la educación –auto-crítica,autoevaluación, confianza en las potencialidades humanas,aprendizaje participativo,aprendizaje del propio aprendizajey pertinencia del asunto que va a ser aprendido o enseñado– (Gadotti, 2011: 186).

De manera complementaria a los postulados de la Escuela Antiautoritaria, el pedagogo francés CélestinFreinet (1896-1966) señaló que el principio de la cooperación es la base de la educación, y que la organización del trabajo en el aula debe favorecerla:

a) Entre alumno-alumno, a través de trabajos en equipo que partan de la ayuda mutua para lograr un aprendizaje significativo.
b) Entre alumnos y maestros, estableciendo relaciones de confianza de manera que la asesoría oportuna del docente facilite el aprendizaje, abandonando su papel de dominio y control por una actitud cooperativa[17].

---

importancia de las relaciones personales, de la afectividad y del amor: Rogers atribuye gran importancia al educador, o *facilitador del aprendizaje*: él debería crear el clima inicial, comunicar confianza, aclarar, motivar, con congruencia y autenticidad. Él llamaba a eso 'comprensión empática'. Según Rogers, el objetivo de la educación sería ayudar a los alumnos a convertirse en individuos capaces de tener iniciativa propia para la acción, responsables por sus acciones, que trabajaran no para obtener la aprobación de los demás, sino para alcanzar sus propios objetivos" (Gadotti, 2011: 186).

[17] "El nuevo papel del maestro exigiría que él mismo fuera preparado para, individual y cooperativamente, en colaboración con los alumnos, perfeccionar la organización material y la vida comunitaria de su escuela: permitir que cada uno se entregue al trabajo-juego que responda al máximo a sus necesidades y tendencias vitales. El profesor tendría que ser formado para dedicarse menos a la enseñanza y más a dejar vivir, a organizar el trabajo, a no obstaculizar el impulso vital del niño" (Gadotti, 2011: 187-188).

c) Entre maestro-maestro, compartiendo experiencias y dialogando los problemas para buscar conjuntamente soluciones que mejoren la escuela popular.

Según los postulados de Freinet, la organización del aula debe propiciar la participación de los alumnos en la construcción de su conocimiento, a través de un conjunto de técnicas que se caracterizan por potenciar el trabajo de la clase mediante la libre participación del estudiante, con base en la cooperación y el trabajo colectivo. Éstas se resumen de la siguiente manera:

> "La técnica de la tipografía, si bien es esencial para el método Freinet, no adquiere significado sino en conexión con otras 'técnicas', a saber: 1) el *texto libre*: sólo los muchachos que tienen algo que decir improvisan, llevan a la escuela composiciones breves entre las cuales sus compañeros escogen la que se va a imprimir, previa corrección que se hace colectivamente en el pizarrón; 2) la *correspondencia interescolar*: los textos impresos, ilustrados, se envían a los alumnos de una clase con la que se mantiene correspondencia acompañados o no de cartas escritas a mano; 3) el *dibujo libre* y los grabados en linóleum, impresos estos últimos con los textos; 4) el *cálculo viviente*: la actividad de la impresión y la correspondencia plantea una infinidad de problemas reales en relación con los cuales los alumnos se tienen que familiarizar con la aritmética; 5) el *libro de la vida*: no hay libros de texto, cada alumno colecciona los textos libres impresos de modo de componer el "libro de la vida" (su vida y la vida de la clase, pues se trata de textos en los que todos han colaborado y de los cuales cada alumno ilustra a mano una parte); 6) *ficheros y biblioteca de trabajo*: maestros y alumnos preparan un abundante

material de consulta, en parte impreso, en parte a base de recortes, colecciones de muestras, etc." (Abbagnano&Visalberghi, 1993: 678-679).

El método deFreinet se extendió con éxito por diversos países de Europa, mediante cooperativas de maestros que se formaron en el período de entre-guerras[18].

Finalmente se destacan las contribuciones del brasileño Paulo Freire (1921-1997), considerado uno de los más grandes educadores del siglo XX. Élcriticó rigurosamente la educación tradicional capitalista,que definió como *bancaria*[19]. Ésta limita al sujeto en formación, al fomentar en él la docilidad y la adaptación al sistema[20]; generaconformismo y pasividad al trasmitirle la idea deque es imposible cambiar el orden establecido; ello se traduce endesesperanza y miedo que lo agobian y limitan en sus aspiraciones por una vida mejor.

Tal tipo de educación mata las posibilidades de formación y desarrollo pleno. Freire le opuso un modelo que permitiera la *concientización*[21]del alumno y

[18] "Una de las razones más profundas del éxito de las técnicas de Freinet es la manera democrática como se han difundido, es decir, a través de cooperativas de maestros constituidas sin apoyo oficial de ninguna especie en muchos países europeos como Bélgica, Italia, Suiza, Alemania, Austria, etc." (Abbagnano&Visalberghi, 1993: 679).

[19] "El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario –un autómata, que es la negación de su vocación ontológica de ser más" (Freire, 1985b: 76).

[20] "Desgraciadamente, vemos cada vez más […] al hombre simple oprimido, disminuido y acomodado, convertido en espectador, dirigido por el poder de los mitos creados para él por fuerzas sociales poderosas y que, volviéndose a él, lo destrozan y aniquilan. Es el hombre trágicamente asustado que teme la convivencia auténtica y que duda de sus posibilidades" (Freire, 1985a: 34-35).

[21] "Un profesor norteamericano –Tomas G. Sanders–, que ha estudiado detenidamente la pedagogía de Paulo Freire, da la siguiente definición de concienciación: 'Significa un 'despertar de la conciencia', un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus

lebrindara la posibilidad de tener un pensamiento crítico autónomo, que le permitaintervenir en su realidad y eventualmente transformarla. Tal pedagogía ofrece al menos cuatro elementos esenciales para el aprendizaje cooperativo:

1. *La relación horizontal y compartida entre docentes y estudiantes*: para Freire la educación debe cimentarse en una relación horizontal entre docentes y pupilos, donde los primeros enseñan al mismo tiempo que aprenden de los segundos, quienes están para enseñar a su maestro además de aprender de él[22].

Se debe establecer en el aula un ambiente de libertad, en el que los alumnos puedan expresar sus ideas sin el temor a la autoridad del docente, quien ha de estar dispuesto a abandonar su postura dominante y de "poseedor del conocimiento", para dialogar y aprender de la gente a la que enseña[23]. Esto implica respeto por el educando, pues se trata de una persona adulta, quién antes de iniciar el proceso educativo formal ya cuenta con un bagaje de conocimientos que puede compartir con sus compañeros y los docentes.

---

causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora'" (Barreiro, 1985: 14, en Freire, 1985a).

[22] "De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en el que crecen juntos y en el cual los 'argumentos de la autoridad' ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendocon* las libertades y no *contra* ellas" (Freire, 1985b: 86).

[23] "[…]Es preciso, sobre todo, y aquí va ya uno de esos saberes indispensables, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción" (Freire, 2009a: 24).

Uniendo las capacidades de ambos polos se pueden construir *comunidades de aprendizaje* colectivo, contribuyendo al desarrollo de las habilidades de análisis crítico de los participantes. Al trabajar francamente como un grupo, se ponen al servicio de éste las capacidades y conocimientos de todos, de tal forma que se enriquece la formación y se genera auténtico aprendizaje grupal.

2. *El concepto de* hombre inacabado: en *La educación como práctica de la libertad* Freire expuso el concepto,queseñala que el ser humano es *trascendente*: en tanto tiene la posibilidad de ir *más allá* en la espiritualidad y en su finitud como ser, no debe ser limitado.

Al considerarse inacabado, se entiende que el ser humano está en constante transformación y perfeccionamiento en unión con el creador, la cual sólo puede darse en libertad (Freire, 1985a). Si se creyera que el humano es perfecto, no habría nada que hacer. Precisamente el reconocimiento de lo contrarioes lo que posibilita su formación mejoradora. La educación permite comprender los cambios históricos y actuar. Cada persona debe tener una postura consciente, comprometida, responsable y crítica frente a los problemas. La responsabilidad es algo existencial; no se adquiere sólo de forma intelectual, sino practicándola.

3. *El diálogo como base del proceso educativo*: la educación debe ser colectiva, horizontal y darse en libertad; su base es el diálogo entre los participantes, que permite escuchar y aceptar distintos puntos de vista.

Concretamente, el docente debe dialogar con los educandos en relación a qué temas o contenidos quieren o necesitan estudiar[24].

La horizontalidad entre educando y educador crea un ambiente democrático en el aula que facilita el diálogo desarrollador del pensamiento crítico necesario para entender la realidad, llegar a la esencia de los fenómenos y plantear alternativas de cambio[25].Éste permite abandonar la idea de que los contenidos del curso se planean desde las oficinas. Es prioritario preguntar al alumno qué necesita y quiere estudiar, elaborar con él los contenidos; sólo así se creará confianza en el colectivo, sumando y respetando los intereses de cada uno[26].

4. *Educación para el cambio social*: la gente debe recobrar la confianza en que son posibles sus sueños de una vida plena, feliz, con respeto a los derechos humanos, la naturaleza, la paz, y sin discriminaciones[27]. La educación debe enfatizar el trabajo colectivo y la ayuda mutua; permitir a

---

[24] "Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia" (Freire, 1985b: 105).

[25] "La relación dialógica no anula, como se piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario, funda ese acto que se complementa y se sella en el otro, el de aprender, y ambos sólo se vuelven verdaderamente posibles cuando el pensamiento crítico, inquieto, del educador o la educadora no frena la capacidad del educando de pensar o comenzar a pensar críticamente también" (Freire, 2009b: 112-113).

[26] "El diálogo pedagógico implica tanto el contenido u objeto cognoscible alrededor del cual gira como la exposición hecha por el educador o la educadora para los educandos sobre ese contenido" (Freire, 2009b: 113).

[27] "En la percepción dialéctica el futuro con el que soñamos no es inexorable. Tenemos que hacerlo, que producirlo, o no vendrá más o menos en la forma como lo queríamos" (Freire, 2009b: 97).

los alumnos agruparse, colaborar y recuperar su calidad humana con la comprensión personal y colectiva de su “ser”, “saber” y “saber hacer”.

Estos postulados de Freire constituyen “su contribución a la teoría dialéctica del conocimiento, para la cual la mejor manera de reflexionar es pensar la práctica y retomarla para transformarla […] no pensar pensamientos” (Gadotti, 2011:278). El Cuadro 3 sintetiza los aportes pedagógicos a la TAC, de los autores revisados anteriormente.

Cuadro 3

Antecedentes pedagógicos de la educación cooperativa

Escuela	Pedagogo	Aportación a la educación cooperativa
Ilustración	Rousseau (1712-1778)	Crítica a la educación tradicional y competitiva burguesa. Centrarse en la “experiencia natural” del estudiante.
Escuela Nueva	Dewey (1859-1952)	La educación debe ser activa y preparar para el trabajo. Se debe organizar como una comunidad en correspondencia a su entorno social. Debe preparar para el ejercicio de la democracia.
	Cousinet (1881–1973)	Educación libre y colectiva mediante la cooperación. Método de trabajo en equipos. Autoevaluación de los alumnos. El docente como observador y consejero.
	Petersen (1884-1952)	Aprendizaje mediante planeación semanal. Actividades recreativas para la socialización de los alumnos. Autoevaluación grupal.
	Makárenko (1888-1939)	La educación como proceso social cooperativo cuyo objetivoes la colectividad. La colectividad se organiza en asambleas generales donde los alumnos ejercen la democracia, resuelven problemas por acuerdo, asignan responsabilidades y eligen a sus líderes.
Escuela Antiautoritaria o Escuela Moderna	Ferrer I Guardia (1859-1909)	Educación igualitaria, no meritocrática, sin premios, castigos, ni exámenes. Aprendizaje en grupo cooperativo que practique la solidaridad y la ayuda mutua. Relaciones igualitarias entre sexos y clases sociales. Enfatiza la crítica y el cambio de la sociedad.
	Neill (1883-1973)	Una educaciónlibre y sin violencia. Los alumnos ejercen elautogobierno mediante asambleas democráticas; sus intereses modelan el currículum.
	Rogers (1902-1987)	*No-directividad* en el aprendizaje. El ambiente escolar debe ser libre para facilitar relaciones personales afectuosas y de confianza entre los participantes. Autoevaluación y autocrítica.

	Freinet (1896- 1966)	La cooperación alumno-alumno, alumnos-maestro y maestro-maestro como base de la educación. Los alumnos deben construir sus conocimientos, mediante su cooperación en el trabajo colectivo.
	Freire (1921-1997)	Horizontalidad: el docente enseña altiempo que aprende de sus alumnos, quienes aprenden y enseñan al docente. Concientización mediante el pensamiento crítico. El diálogo como base del proceso educativo. La educación debe preparar para el cambio social.

Fuente: elaboración personal con base en la bibliografía citada

2.2 ANTECEDENTES PSICOLÓGICOS

La psicología indaga y explica los procesos mentales que posibilitan u obstaculizan el aprendizaje. Es vital determinar qué facilita el progresocognitivo del alumno, y le permiteentender la realidad y resolver problemas mentalmente para luego hacerlo en la práctica. La organización didáctica de las clases se ve favorecida si se apela a los factores y recursos psicológicos adecuados.

Diversos teóricos aportaron a este respecto. Destacan tres representantes de vertientes que hicieron contribuciones al aprendizaje cooperativo: Piaget, de la Escuela de Ginebra; Vygotsky, de la Escuela Soviética y Mead, de la Escuela Estadounidense. Todos concluyeron en que es necesario incorporar el contexto social a la educación para favorecer el conocimiento. Jean Piaget (1896-1980) propuso

> "El método de la observación para la educación del niño. De ahí la necesidad de una *pedagogía experimental* que plantease claramente cómo el niño organiza lo real. Criticó la escuela tradicional que enseña a copiar y no a pensar. Para obtener buenos resultados, el profesor debía respetar las leyes y las etapas del desarrollo del niño. El objetivo de la educación no debería ser

> repetir o conservar verdades acabadas, sino aprender por sí mismo la conquista de lo verdadero”(Gadotti, 2011: 151).

Para Piaget la acción en el aprendizaje es esencial,de cara al entorno social.Como Abbagnano&Visalberghi señalan, él realizó una

> “Síntesis audaz entre los aspectos intelectuales y sociales del desarrollo infantil:de esa forma, cada operación es solidaria de un conjunto de ‘cooperaciones’: la cooperación social y la elaboración de las ‘agrupaciones’ operatoriasconstitutivas de la lógica misma no son más que las dos caras de la misma realidad” (1993: 672).

El concepto central del aprendizaje de Piaget es el *conflicto*o *desequilibrio cognitivo*, el cual se produce cuando el niño enfrenta un problema o situación que ocurre a su alrededor; él resuelve el problema mediante la *asimilación*– proceso en el que incorpora nueva información a su conocimiento previo– y la *acomodación*–cuando ajusta los datos a la situación o problema presente–, pasando a un nuevo *equilibrio* o *estructura*, que se refiere al proceso mediante el cualtransita de un pensamiento de ignorancia a un conocimiento nuevo.

Los aprendizajes más significativos, relevantes y duraderos son producto del *conflicto cognitivo* y la búsqueda de un nuevo *equilibrio*. Éste no sólo sería el “motor” de la inteligencia, indispensable para lograr aprendizajes significativos, sino la garantía de que efectivamente las estructuras del pensamiento ya no seguirán siendo las mismas.

Los seguidores de Piaget desarrollaron su perspectiva hasta hablar de un *conflicto sociocognitivo*: si la educación se da en grupo y los estudiantes están en interacción constante, al presentarse un problema cada uno puede aportar su punto de vista para resolverlo, entablando una*confrontación cognoscitiva* de opiniones; para resolver el dilema se coordinan y consensuan las alternativas, mediante un aprendizaje cooperativo. Esta teoría pondera

> "Dos tipos de condiciones a satisfacer que conciernen, por una parte, a los *pre-requisitos individuales* y, por otra parte, a la *dinámica interactiva* desarrollada por los sujetos en la situación social de co-resolución […] No obstante, la inter-acción de resolución producirá progresos en el desarrollo y en el aprendizaje si se presenta un conjunto de condiciones complementarias:
>
> - que haya oposiciones entre las respuestas de los alumnos,
> - que éstos acepten confrontar sus puntos de vista, y
> - que la resolución de la tarea sea común y en forma cooperativa" (Boggino, 2007: 38-39).

Por su parte, el neuropsicólogo y lingüista ruso Lev Semanovich Vygotsky (1896-1934) resaltó la importancia "fundamental al dominio del lenguaje en la educación: el lenguaje es el medio por el cual el niño y los adultos sistematizan sus percepciones" (Gadotti, 2011:131). Uno de sus aportes es el concepto de *zona de desarrollo próximo*, mediante el cual demostró la relación directa entre el aprendizaje y el desarrollo del niño, resaltando la importancia del diálogo y las relaciones interpersonales en el aprendizaje. Él lo explicó diciendo que

> “Tras averiguar que la edad mental de los niños era, digamos, de ocho años, les dimos a cada uno de ellos problemas más difíciles de los que podían resolver por sí mismos y les proporcionamos alguna pequeña ayuda: el primer paso de la solución, una cuestión fundamental o algún tipo de asistencia. Descubrimos que gracias a esa cooperación, uno de ellos podía resolver problemas pensados para niños de doce años, mientras que el otro no podía superar los problemas destinados a los de nueve años. La discrepancia entre la edad mental real del niño y el nivel que alcanza al resolver problemas con ayuda indica la zona de desarrollo próximo […] La experiencia ha demostrado que el niño con mayor zona de desarrollo próximo obtendrá mejores resultados en la escuela” (Vygotsky, 1995: 179-180).

El concepto *zona de desarrollo próximo* demuestra que el aprendizaje asistido por un adulto o realizado en equipo, ayuda al estudiante a ejecutar y aprender a un nivel más alto del que podría lograr solo. La educación debe encaminarse a proporcionarle los elementos necesarios para que avance a la *zona de desarrollo próximo* deseada. La educación cooperativa retoma este aporte para potencializar el aprendizaje de los educandos mediante el trabajo en grupo, la comunicación, el diálogo y la asistencia del docente:

> “En la medida en que un sujeto se mueva de su nivel real, actual, a uno posible, potencial-inmediato, hay adquisición de conocimientos, apropiación de habilidades e incorporación de actitudes y valores y, por tanto, educación y desarrollo. La educación es así mover o moverse de un nivel actual a otro deseado, en una espiral ascendente, y el proceso que tiene lugar es el aprendizaje. Claro que para ello se requiere de relaciones interpersonales,

> comunicación-diálogo, que favorezcan la interacción entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento, a través de un mediador que ofrece las orientaciones, sugerencias y ayudas necesarias dado el nivel real de desarrollo del sujeto y el objetivo a alcanzarse: nivel de desarrollo potencial deseado" (Ferreiro & Calderón, 2000:39).

Por último, el filósofo, psicólogo y sociólogo estadounidense George H. Mead (1863-1931), señaló que la personalidad humana surge por la experiencia social del individuo, como fruto de su interacción a través de símbolos significantes. Por la importancia que da al entorno social en el desarrollo de la personalidad, sus trabajos son un antecedente claro de la psicología social[28]:

> "El 'yo' es la acción del individuo frente a la situación social que existe dentro de su propia conducta, y se incorpora a su experiencia sólo después de que ha llevado a cabo el acto. Entonces tiene conciencia de éste. Tuvo que hacer tal y cual cosa, y la hizo. […] Cumple con su deber y puede contemplar con orgullo lo ya hecho. El 'mí' surge para cumplir tal deber: tal es la forma en que nace en su experiencia. Tenía en sí todas las actitudes de los otros provocando ciertas reacciones; ese era el 'mí' de la situación, y su reacción es el yo" (Mead, 1982: 203).

El "mí" es el conjunto organizado de actitudes de los demás que la persona asume; la adopción del *otro generalizado*–la norma general en un grupo social o

[28] "El punto de vista común de los autores de esta tendencia es que la personalidad debe considerarse como una función de la sociedad, pero que al mismo tiempo es capaz de trascenderla. Afirman que si, por un lado, ella representa el aspecto subjetivo de la cultura, por el otro, posee la capacidad de trascender las formas culturales para transformarse de simple receptora en creadora de nuevas formas. La tarea de la psicología social consiste justamente en describir como se efectúa este incesante proceso de transmisión y creación de formas culturales a través de la personalidad humana" (Heidbreder, 1971: 385).

situación, mediante la cual el individuo entiende qué conducta se espera de él en distintas situaciones. El “mí” implica responsabilidad consciente en la interacción con los demás(Mead, 1982: 294).Mead destacó la importancia de las interacciones en el trabajo y el aprendizaje en grupo para elevar la personalidad de los participantes. Recalcó la importancia de la unidad en el trabajo colectivo:

> “Si uno puede llegar a constituir un grupo bien organizado que hace algo como una unidad, se logra una sensación de la persona que constituye la experiencia del trabajo en equipo, y esto, ciertamente, desde un punto de vista intelectual es superior a la mera buena vecindad abstracta. La sensación de trabajo en equipo se encuentra cuando todos trabajan con vistas a una meta común y todos tienen una sensación de dicha meta interpenetrada en la función especial que llevan a cabo” (Mead, 1982:292).

El Cuadro 4 resume los antecedentes psicológicos dela TAC.

Cuadro 4

Antecedentes psicológicos del aprendizaje cooperativo

Escuela	Psicólogo	Aportación al aprendizaje cooperativo
Escuela de Ginebra	Piaget (1896-1980)	Aprendizaje y desarrollo de la inteligencia del niño van unidos. La actividad en el aprendizaje es esencial. Teoría del *desequilibrio* o *conflicto cognitivo*, que se resuelve mediante la *asimilación* y la *acomodación*, que llevan a una nueva *estructura* o *equilibrio*. Sus seguidores conceptualizaron el *conflicto sociocognitivo*, posibilitando el aprendizaje cooperativo en grupos.
Escuela soviética	Vygotsky (1896-1934)	Teoría de la *zona de desarrollo próximo*, que muestra que el aprendizaje asistido ayuda al estudiante a ejecutar y aprender a un nivel más alto del que podría lograr sólo. La educación es moverse del nivel actual a otro deseado, en una espiral ascendente; su

		proceso es el aprendizaje en grupo.
Escuela estadounidense	Mead (1863-1931)	La personalidad humana es algo que puede surgir solamente por la experiencia social del individuo. El “mí” es el conjunto organizado de actitudes de los demás que la persona asume, la adopción del *otro generalizado*. Las interacciones en el trabajo y aprendizaje en equipo elevan la personalidad de los participantes.

Fuente: elaboración personal con base en la bibliografía citada.

2.3 APORTACIONES A LA TEC GESTADOS EN LA PRÁCTICA DEL MOVIMIENTO COOPERATIVO

Este apartado revisará las más destacadas aportaciones del movimiento cooperativista a la fundamentación de una teoría general sobre la educación cooperativa; en específico, las de los fundadores e iniciadores del movimiento, junto a las más destacadas-*buenas prácticas de la educación cooperativa* – aquellas diseñadas y puestas en práctica en el seno de las organizaciones cooperativistas con resultados positivos.

Los fundadores hicieron contribuciones relevantes. El británico Robert Owen (1771-1858) es conocido por formarcoloniasque buscaron sostenerse con sus propios medios, a partir de la propiedad colectiva; planteó formar*cooperativas integrales* en las que la producción y el consumo se organizaran sin jerarquías, junto al trabajo y el gobierno[29]. Su utopía era llegar a un nuevo sistema social

[29]Sus puestas en práctica fueron: a) New-Lanark, Escocia: una colonia que obtuvo resultados alentadores; b) New-Harmony, Estados Unidos: otra colonia con éxito relativo; c) intentos fallidos en Inglaterra y México; d) su discípulo E. T. Cray estableció en Ralahine, Irlanda, una cooperativa integral que sólo inicialmente tuvo éxito.

formado por comunidades que practicaran la ayuda mutua para beneficio colectivo, y en las que el trabajo manual no estuviera escindido del intelectual.

Para lograr lo anterior, la educación era un elemento esencial, el medio para formar al *hombre bueno*. El pensamiento pedagógico de Owen estuvo influenciado por las ideas de la Ilustración francesa, imperantes en la época que le tocó vivir. Coincidía con Rousseau, en su creencia sobre la bondad "natural" de los niños, afirmando que el humano es resultado de las condiciones sociales y naturales que vive[30]; esta idea lo llevó a afirmar que una educación integral desde la infancia formaría personas "buenas", que cambiarían la sociedad para vivir feliz y armónicamente.

Su principal aportación a la educación cooperativa fue su preocupación por el bienestar de las personas. Sostenía que la educación aseguraba una forma de vida más humana. Se centró en procurarla a los niños, creando Escuelas de Párvulos[31]; creía que las personas aprenden gran parte de las nociones sobre el bien y el mal durante sus primeros años de vida, por tanto, la falta de educación o la mala educación de un niñotendría consecuencias negativas para él y su sociedad.

[30] "Owen habíase asimilado las enseñanzas de los ilustradores materialistas del siglo XVIII, según las cuales el carácter del hombre era, en una parte, el producto de su organización innata, y de otra, el fruto de las circunstancias que rodean al hombre durante su vida" (F. Engels,1891, en Marx & Engels 1976:130).

[31] "Para ello, le bastó sólo con colocar a sus obreros en condiciones más humanas de vida, consagrando un cuidado especial a la educación de su descendencia. Owen fue el creador de las escuelas de párvulos, que funcionaron por primera vez en New Lanark. Los niños eran enviados a la escuela desde los dos años y se encontraban tan a gusto en ella, que con dificultad se les podía llevar a casa" (Engels,1891, en Marx & Engels 1976:130).

Owen promovió la educación de los hijos de los trabajadores de sus colonias, para inculcarles el compañerismo y la solidaridad, no hacer el mal y procurar la felicidad de todos. Consideraba la felicidad como el objetivo de la vida,y quería que los niños fueran felices; por esto prohibió el trabajo infantil en sus colonias hasta los diez años, y redujo la jornada de trabajo para los mayores de tal edad con la finalidad de que pudieran asistir a las escuelas nocturnas. Procuró una educación integral formada por actividades académicas, manuales, artísticas y lúdicas –para esto último construyó áreas de juegos infantiles. A nivel social luchó porque la educación fuera un derecho de todos los niños, centrando su causa en los más pobres;también por reducir la jornada de trabajo de las mujeres y los niños en las fábricas[32].

Otro organizador y teórico importante fue el inglés William King (1787-1865), quien promovió las cooperativas de consumo para agrupar el poder adquisitivo de la clase trabajadora, y mejorar su nivel de vida. Puso en práctica sus ideas en 1827, tras crear la Brighton CooperativeBenevolentFundAssociation, primera de las 300 cooperativas de consumo que fundó.

Sus aportes en el tema educativo quedaron expresados en*The Co-operator* (*El Cooperador*), revista mensual que publicó 28 números en 1828-29. Allí plasmó ideas relevantes, como que la cooperativa debe educar a sus socios en el aspecto moral, como cooperadores y personas que hallen en la ayuda mutua

[32] “Todos los movimientos sociales, todos los progresos reales registrados en Inglaterra en interés de la clase trabajadora, van asociados al nombre de Owen. Así, en 1819, después de cinco años de grandes esfuerzos, consiguió que fuese votada la primera ley limitando el trabajo de la mujer y el niño en las fábricas” (Engels,1891, en Marx & Engels 1976:130).

la forma de lograr una vida mejor. Señaló la necesidad de crear escuelas cooperativas para formar a los socios en relación a la economía, la estructura de la asociación y el mejoramiento de las cualidades humanas de los socios[33].

Por último, entre los fundadores del cooperativismo destaca el pensamiento educacional del francés Charles Fourier (1772-1837), quien hizo una crítica muy severa al régimen capitalista de su país, señalando que todo lo que los teóricos del liberalismo ofrecían no se había cumplido: el capitalismo no era la sociedad de la libertad, igualdad y fraternidad; por el contrario, era un sistema cuyas leyes de funcionamiento se basaban en contradicciones que producen condiciones de vida difíciles, al permitir una desmesurada acumulación de la riqueza en manos de la burguesía, mientras la clase trabajadora es sumida en una terrible miseria.

Fourier vio la solución a esto en la constitución de agrupamientos –falanges– que organizarían la vida en común en una colonia –falansterio– con territorio de 2000 has, viviendo allí de 400 a 2000 personas que gozarían de los ahorros derivados de la organización de lo común. En el centro había un edifico con comedor, biblioteca, salas de estudio, oficinas de correspondencia y salas de juego para los niños; en los laterales, los talleres de trabajo. Las falanges se regían por una estructura democrática, aunque conservaron las diferencias sociales y la propiedad privada, así como el beneficio al capital.

[33] "La cooperación debe de trabajar en la transformación moral del hombre y ha de tomar a su cargo el educar a los cooperadores. La escuela actual se ocupa en cultivar la inteligencia de los niños y no su alma, pero con la cooperación será menester organizar la escuela para que forme no solamente hombres cultos, sino también hombres buenos, hombres de carácter. Y King preconizaba la creación de escuelas cooperativas para la enseñanza económica y la organización cooperativa" (Mladenatz,1944:36).

En el aspecto educativo, Fourier confiaba en que la vida comunal basada en principios de solidaridad, cooperación y ayuda mutua contribuiría a la correcta formación de los niños que –junto a las aulas fundamentadas en el aprendizaje colectivo– debería crearles un sentido de pertenencia al grupo, así como formarlos en el diálogo y la solución negociada y conjunta de los conflictos.Promovió la unidad de la teoría y la práctica, pues consideraba que esta última era esencial para el aprendizaje de los diferentes oficios.

Los iniciadores del cooperativismo moderno siguieron los postulados de Owen, King y Fourier, retomando sus experiencias para diseñar sus planes, los cuales incluyeron un importante capítulo educativo.

El cooperativismo moderno nació en 1843, cuando unos pobres tejedores de franela del villorrio de Rochdale en el condado de Lancaster, Inglaterra, se reunieron en asamblea para hallarcómo superar la miseria en que vivían[34], que agravó el fracaso de una huelga.Entre las propuestas lanzadas se encontraban la emigración, la abstinencia de bebidas alcohólicas y la lucha por la conquista política de los derechos del pueblo.

Algunos seguidores de Owen y conocedores de las propuestas del Dr. King propusieron la creación de una cooperativa de consumo que superara las fallas

[34] "Apenas podía creerse la terrible miseria que asolaba a Rochdale, si no se tuviera el testimonio de personas dignas de fe, SharmanGrawford, diputado del Distrito, declaraba en la Cámara de los Comunes, el 20 de septiembre de 1841, que había en esa ciudad 136 personas viviendo con 12 centavos por semana; 200 personas vivían con 20 centavos; 508 con 25 centavos; 855 con 36 centavos y 1500 con 48 centavos. Las cinco sextas partes de estas personas casi no tenían mantas para su lecho. Ochenta y cinco familias carecían de ellas en absoluto y 46 familias se acostaban en parejas sin manta alguna" (Holyoake, 1993, en Eguía, 2002: 66).

detectadas en otras organizaciones de este tipo;por lo que desde un inicio se deberían establecer reglas claras para su administración.La propuesta fue aceptada y se acordó que cada socio aportara una libra como capital social; sus 28 fundadores tardaron un año en ahorrar las 28 libras estipuladas, hasta que el 28 de octubre de1844 inscribieron en los libros del registro civil la cooperativa RochdaleSociety of EquitablePioneers.

En su programa inicial los pioneros consideraron necesaria la educación de sus socios. Esto es evidente en los siguientes puntos:

- *Estructura democrática*: "'un socio un voto', todos y cada uno de los socios pueden ser elegidos para el Consejo de Administración, siempre y cuando trabajen con empeño para el bienestar de la cooperativa. Lo más importante en la cooperativa es la calidad del afiliado, la forma en que desempeña su trabajo cooperativo y su ser en general […] El derecho a voto igual se explica en la cooperativa por el simple hecho de que es una asociación de personas con derechos comunes" (Mladenatz, 1944: 73).

- *Deberes de los afiliados bien puntualizados*: "a) gastad vuestras ganancias exclusivamente en cosas de necesidad estricta; evitad todo otro gasto. b) echad mano de vuestros ahorros con parquedad. c) haced de vuestros ocios el uso que mejor convenga para vuestro progreso intelectual, pensando en el cual se crearon nuestras bibliotecas y nuestras salas de lectura. d) honrad nuestro movimiento sabiendo esperar con paciencia los tiempos mejores que han de alborear algún día" (Mladenatz, 1944:73).

Los pioneros consideraban el cooperativismo como una forma de vida. Por ello destinaron recursos que permitieran crear lasestructuras necesarias para que sus socios cambiaran su forma de vivir, mediante una educación que debía generar en cada uno su revaloración como sujeto creador y pensante, lo cual fue tomado en cuenta para la toma de decisiones de su cooperativa.

Para lograr que los socios se convirtieran en cooperativistas, los pioneros destinaron una parte del reparto trimestral de los beneficios de la cooperativa a un fondo para la educación, mientras usaron otra parte para obras sociales a la comunidad, como bibliotecas, apoyos en enfermedad o fallecimientos, ayuda a desempleados, vivienda, etc.[35]. De igual manera, con la creación de unSalón de Templanza buscaron mejorar la calidad de vida de sus socios, ayudándolos a erradicar el alcoholismo.

La proliferación del movimiento cooperativista en distintos países del mundo creó la necesidad de federaciones que agruparan por regiones, países y a nivel mundial. Con la finalidad de ayudarse mutuamente entre organizaciones, se creó en 1864la Sociedad Cooperativa del Norte de Inglaterra, una central de suministros para todas las cooperativas. Ello contribuyó a la internacionalización y unidad del movimiento; en 1895 se fundó la Alianza Cooperativa Internacional[ACI], en Londres.

[35] “El reparto de beneficios se hará trimestralmente, después de deducidos los gastos siguientes: 1. Gastos de administración; 2. Intereses a los capitales tomados en préstamo; 3. Reducciones en el valor de las mercancías en existencia; 4. Dividendos al capital suscrito por los afiliados; 5. Aumento del capital para ampliación del giro; Un dos y medio por ciento de lo que reste, después de los renglones que acaban de enumerarse hayan sido cubiertos, que se emplearan en fin de educación general” (Mladenatz, 1944:65).

Retomando los postulados de los pioneros de Rochdale, la ACIincluyó ensus lineamientos la educación. En 1937 estipuló siete principios,consignando el séptimo ala educación cooperativa de los miembros de estas asociaciones. Ello expresa el reconocimiento del movimiento cooperativista de que ésta “hace posible los otros principios y aspira a remodelar el alma hasta vivir la doctrina como se respira el aire”, y de que “convence a los socios y facilita nuevos prosélitos convencidos para el sistema” (Eguía, 2001:182).

En 1966 se hicieron modificaciones a los principios de la ACI, quedando incluido en el quintoprincipio el tema educativo, el cual explicabaque

> “Todas las sociedades cooperativas deben tomar medidas para promover la educación de sus socios, directivos, empleados o público en general, sobre los principios y métodos de la cooperación, desde el punto de vista económico y democrático” (Eguía, 2001: 188).

Nuevamente, en 1995 la Alianza publicó su Declaración de Identidad Cooperativa, donde explica qué es una cooperativa, cuáles son los valores que la sustentan y sus principios rectores. Definió *cooperativa* de la siguiente manera:

> “Una asociación autónoma, formada por personas unidas voluntariamente para satisfacer sus comunes necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales, mediante una empresa de propiedad compartida gobernada democráticamente” (Eguía, 2002: 48).

Las cooperativas se forman por la libre asociación de personas con identidad de intereses, principios y valores, para trabajar colectivamente; en ellas prima la ayuda mutua, y su objetivo es mejorar las condiciones de vida de sus socios y su comunidad. No son entidades cerradas;al contrario, mantienen sus puertas abiertas a nuevos miembros, siempre que acepten sus derechos y obligaciones como socios.

El concepto mismo de cooperativa expresa que la satisfacción cultural de los socios está en la base de estas organizaciones. La cooperativa busca educarlos en la identidad del movimiento para formarlos como cooperadores. Ésta es una escuela humanista que busca elevar la calidad humana de sus miembros conla educación cooperativa que debe ser: permanente y constante durante el ejercicio de la vida práctica organizacional, y como una forma de vida[36].

Para adquirir la capacidad de acción libre y autogestionaria, el socio debe educarse para abandonar los dogmas capitalistas y neoliberales, tales como la competencia y el individualismo, para anteponer el bien común de sus socios. Debido a quela colectividad de las cooperativas está cimentada por valores y principios esencialmente humanos, se crea un ambiente para el desarrollo personal y grupal de gran calidad.

El cooperativismo sostiene que la actividad económica no debe orientarse hacia el lucro de unos cuantos en perjuicio de las mayorías, sino hacia el

[36] "Es imprescindible realizar una eficaz labor educativa antes de emprender una cooperativa. Esta es una empresa y aspira a serlo eficiente y servicial, pero no es sólo negocio. Es una escuela de formación de sus miembros, al mismo tiempo dueños y usuarios de la entidad por cuyo medio se redime" (Eguía, 2002: 47).

bienestar material de la población como medio para su elevación y superación general y personal. Su filosofía define la identidad del movimiento conun conjunto de valores que deben regir sus asociaciones: responsabilidad, ayuda mutua, democracia, igualdad, equidad, solidaridad,honestidad, responsabilidad social, transparencia y compromiso con la comunidad; éstos rigen el comportamiento de los cooperativistas en todas sus acciones en la asociación y la comunidad, son puestos en práctica mediante los principios del cooperativismo, que son:

1. Adhesión voluntaria y abierta.
2. Gestión económica por parte de los socios.
3. Participación económica de los socios.
4. Autonomía e independencia.
5. Educación, capacitación e información.
6. Cooperación entre cooperativas.
7. Interés por la comunidad.

El quinto principio literalmente dice:

> "Educación, capacitación e información. Las cooperativas proporcionan educación y capacitación a sus socios, directivos, gerentes y empleados para que puedan contribuir eficazmente al desarrollo de sus cooperativas. Informan además al público en general –particularmente a los jóvenes y a líderes de opinión– acerca de la naturaleza y beneficios de la cooperación" (Eguía, 2002: 178).

Para una mejor comprensión de este quinto principio es menester, esclarecer los conceptos de *capacitación*, *información* y*educación*. La capacitación se refiere al proceso mediante el cual se habilita a una persona para realizar alguna actividad de manera correcta y eficiente. Una cooperativa debe capacitar a sus directivos, gerentes y empleados, en el sentido de dar un entrenamiento especial acorde a sus funciones.

Existe también una *capacitación organizacional*, consistente en proporcionar a socios, directivos y empleados información sobrela estructura de la asociación, esclareciendo las funciones, derechos y obligaciones que deben ejercer para el buen funcionamiento de la cooperativa. Tiene por objetivo lograr la comprensión general del modelo, la cual propiciará la unidad e identidad conel proyecto:

> "La capacitación organizacional no es otra cosa que el proceso a través del cual se crea la conciencia organizativa que requieren los capacitandos para crear estructuras organizativas eficientes, que sean capaces de insertar al grupo en los procesos de transformación social y económica a partir de sus propios intereses (Rojas Herrera, J.J., 2003:46).

Se entiende por *información* el proceso mediante el cual un emisor trasmite un mensaje o un conjunto de ideas a un receptor. En este caso la cooperativa informa al público en general –en especial a los jóvenes y líderes de opinión– sobre la organización y las ventajas del cooperativismo, a fin de dar a conocer sus ideas, alentar el ingreso a las cooperativas existentes y motivar la formación de nuevas asociaciones.

Existe una *información interna* en la estructura cooperativa, esencial para el ejercicio de la vida democrática y autogestionaria. Comprende todos los mecanismos de comunicación usados para mantener a los socios al tanto de las acciones de la organización, en especial la toma de decisiones –oficios, cartas, carteles, boletines, periódicos murales, etc., para citar a asambleas, participar en comisiones, escuchar informes de actividades, dar a conocer fechas de reparto de excedentes, avisar sobreactividades con la comunidad, o convocar a acciones para defender de algún ataque externo a la asociación.

En la medida que la información sea ágil, precisa y suficiente se contribuirá a incentivar la participación de los miembros y se transparentarán las acciones de gestión de representantes y empleados, gracias al involucramiento de los socios en el ejercicio de la democracia y la autogestión cooperativa[37]. La información es el mecanismo de interrelación interna y externa de la cooperativa; es de gran utilidad en la gestión interna para la participación de sus socios, y al exterior para difundir la doctrina del movimiento y sus logros empresariales y asociativos.

El concepto de *educación* es más amplio y vital:

> "La educación en los valores y los principios cooperativos genera un activo de valor incalculable para la empresa de propiedad y gestión social, que se

[37] "Podemos establecer una relación directa entre información abundante y homogénea con decisiones colectivas democráticas, es decir, la información disponible vendría a desempeñar la función de insumo imprescindible para el ejercicio democrático. En este sentido, la creación de mecanismos adecuados que favorezcan la generación y trasmisión de información para la toma de decisiones a diferentes niveles de la organización cooperativa, constituye un factor clave para reducir la incertidumbre, potenciar el intercambio entre los socios y directivos, generar motivación en el personal empleado y, en general, mejorar el desempeño organizacional de las cooperativas" (Rojas Herrera, J.J., 2003:50).

> expresa en una enorme energía interna que se pone en movimiento para el beneficio colectivo y para el crecimiento personal de cada uno de los involucrados. Mantener viva ésta energía e incrementarla constantemente constituye el objetivo principal de la educación cooperativa" (Rojas Herrera, J.J., 2003: 41).

La cooperativa y la educación son inseparables. En el centro de ambas están los sujetos, quienes mediante la educación deben: *a)* comprender la situación del contexto social, nacional y mundial en el cual se inscribe su organización; *b)* cultivar su espíritu, inteligencia y convicciones derivadas de los valores cooperativistas, para que en este proceso se dé la transformación personal y social del colectivo y pueda; *c)* ser proactivo a nivel social.

Así se comprende que la cooperativa debe destinar recursos para esta labor primordial para su buen funcionamiento yéxito. Sólo cumpliendo con el quinto principio del movimiento se podrá dar cabal observancia a los demás:

> "Concepto de Educación Cooperativa […] constituye un proceso específico de formación, que en sus diversas etapas, se dirige a la cooperación económica y social entre todos los miembros de una entidad cooperativa, buscando mayor sentido de pertenencia e identidad con los principios del cooperativismo que les permita crear, recrear, producir cambios que consoliden la cultura de la organización para el logro de la competitividad de la cooperativa. De ahí que la Educación Cooperativa la podemos ver como el proceso que hace posible las actuaciones que conducen al desarrollo y fortalecimiento del cooperativismo como alternativa real y exitosa.Debe proporcionar […] procesos de aprendizaje orientados a la conformación de conocimientos científicos, técnicos e

ideológicos, o sea, debe proporcionar capacidades para pensar y actuar de forma cooperativa" (Alfonso & Díaz, 2003: 91).

Los objetivos de la educación cooperativa sonmuy amplios, pero destacan el fomentar en el socio su fidelidad e identidad con la filosofíacooperativa, generar una cultura que unifica, prepara, fortalecey desarrolla al movimiento. Formar a los socios como cooperadores posibilita su unidad y coherencia al pensar, sentiry actuar en el movimiento.El Cuadro 5 muestra los aportes de los fundadores, los iniciadores y los cooperativistasmodernos han hecho en el área educativa.

Cuadro 5

Aportes del sector cooperativo ala educación cooperativa

Etapa	Pensador	Aportes
Fundadores	Owen (1771-1858)	La persona es fruto de las condiciones sociales que vive. La educación ayuda a la formación de hombres buenos, quienes vivirían en comunidades solidarias y cooperativas, practicando la ayuda mutua, integrando el trabajo manual y el intelectual para el beneficio colectivo. Propuso la educación desde temprana edad, creó escuelas de "párvulos" en sus colonias. Luchó por que la educción fuera de todos los niños.
	King (1787-1865)	La cooperativa debe educar en el aspecto moral, formando al ser cooperador, a hombres buenos que practique la ayuda mutua para lograr una vida mejor. Propuso crear escuelas cooperativas para educar a los socios en la economía, la estructura de la cooperativa yla elevación de sus cualidades humanas. Editó y publicó la revista *El Cooperador* (1928-1929).
	Fourier (1772-1837)	Una educación cooperativa unida a la vida comunal, basadaen la solidaridad, la cooperación y la ayuda mutua para lograr la correcta formación de los niños. El diálogo en la educación permitiría resolver problemas por acuerdo general. Unidad de la teoría y la práctica en el aprendizaje.
Realizadores	Rochdale Society of Equitable Pioneers	Propuso que sus socios usaran su tiempo de ocio para su crecimiento intelectual, para lo cual se crearon bibliotecas ysalas de lectura. La cooperativa debe destinar una parte del reparto de los

	(1844)	beneficios para la educación.
Cooperativis-mo moderno	Alianza Cooperati-vista Internacio-nal, Declaración de Identidad Cooperativa (1995)	1937: su 7° principio propone la educación cooperativa para los miembros de estas asociaciones. 1966: su 5° principio establece la educación de sus socios, directivos, empleados o público en general, sobre los principios y métodos de la cooperación, desde el punto de vista económico y democrático. 1995: apunta en 5° principio que “las cooperativas proporcionan educación y capacitación a sus socios, directivos, gerentes y empleados para que puedan contribuir eficazmente al desarrollo de sus cooperativas. Informan además al público en general –particularmente a los jóvenes y a líderes de opinión– acerca de la naturaleza ybeneficios de la cooperación”

Fuente: elaboración personal con base en la bibliografía citada.

2.3.1 RESCATE DE BUENAS PRACTICAS EN EDUCACIÓN COOPERATIVA

Dentro de la historia del movimiento cooperativista mundial han surgido importantes teóricos en materia pedagógica, quienes han puesto en práctica destacadas iniciativas para proporcionar educación cooperativa. Algunas han sido tan exitosas, quetrascendieron fronteras y sirvieron de modelo para aplicarse en otros países.

Por su trascendencia mundial y por su influencia en los procesos educativos en México, se rescatan aquí las buenas prácticas de Charles Gide y la Escuela de Nimes; el Movimiento de Antigonish desarrollado en Nueva Escocia, Canadá, a través de la Universidad de San Francisco Javier, mediante su programa de extensión dirigido por el padre Moisés Miguel Coady; la declaración sobre educación cooperativa de Medellín, Colombia en 1970; y la Metodología de Capacitación Masiva, desarrollada por el sociólogo brasileño Clodomir Santos de Morais.

Charles Gide (1847-1932) fue un economista francés y distinguido teórico del cooperativismo[38], profesor en 1874-80 en la Universidad de Burdeos, en 1880-98 en la de Montpellier, y por último en el Collège de France. En 1895 junto con E. Boyve y A. Fabre fundó la Escuela de Estudios Sociales y de Cooperación de Nimes, en la que trabajó arduamente para formarpromotores sociales encargados de la construcción del modelo cooperativista. Su mayoraporte fue reconocer el poder del consumidor en el mercado y la posibilidad de su soberanía, lo cual le sirvió para hacer las propuestas económicas que permitirían construir un nuevo orden económico que llamo *república cooperativa*:

> "En la práctica, la Escuela de Nimes recomienda seguir 3 etapas en la ejecución de su programa: a) agrupar las sociedades cooperativas para disponer de beneficios en mayor cantidad que permitan la formación de grandes almacenes –cooperativas de cooperativas- y las compras al mayor en gran escala; b) conlos capitales y la clientela segura así constituidos emprender la producción directa de todo lo que exijan las necesidades de la sociedad (panaderías, molinos harineros, vestidos, fábricas de tejidos, de calzado, de sombreros, de jabón, etc.) y por último c) adquirir terrenos y granjas para producir directamente leche, maíz, frijoles, aceite, manteca, huevos, legumbres, frutas, flores, madera, etc." (Valverde, 1943).

[38] "Pensadores de la talla de Eduardo VansittartNeale, Guillermo Hass, Carlos Gide, Ernesto Poisson, Bernardo Lavergne, Víctor Serwy, José Mazzini, Luis Luzzati, Francisco Vigáño, etc.,integraron la pléyade de los "pioneros" teóricos (y a la vez prácticos) que sentarían las bases del grandioso movimiento cooperativo universal, dirigido hoy admirablemente por la Alianza Cooperativista Internacional" (Rojas Coria, 1982: 621).

Para organizar las actividades de la Escuela de Nimes, Gide propuso nueve principios que regirían su trabajo. El noveno refiere a la educación, proponiendo que se constituyera un fondo colectivo para ésta y las actividades de propaganda. Él vio la educación como el fundamento del cooperativismo, por lo que estipuló que fuera permanente en cada asociación con la finalidad de formar en sus socios la identidad y orgullo de pertenencia al modelo; afirmaba que "la educación cooperativa no es sólo un requisito previo, sino también una condición permanente de la acción cooperativista y un resultado de dicha acción" (citado en Eguía, 2001: 217).

Por su parte, el Movimiento Antigonish inició en 1920 en Nueva Escocia, en las provincias marítimas del este canadiense. Su principal exponente fue el padre Moisés Miguel Coady (1882-1959), quien dirigió el Departamento de Extensión de la Universidad de San Francisco Javier [USFJ], donde diseñó un programa de educación para adultos–sobre todo trabajadores del campo, mineros, obreros, marinos y de otras actividades manuales– cuya meta fue llevar la universidad al pueblo y ofrecerle la oportunidad de educarse en la práctica de la organización cooperativa y solidaria.

Según la perspectiva de Antigonish, el docente debe respetar a los educandos en sus procesos cognitivos, por lo queha de tomar en cuenta sus aptitudes e intereses personales y grupales[39]. El programa de extensión tenía el objetivo de ayudar al trabajador a mejorar sus precarias condiciones;

[39] "El movimiento de Antigonish se funda en la idea de que el alumno es lo más importante en el proceso educativo. El educador debe tener en cuenta a las personas y a los grupos humanos y trabajar de acuerdo con su idiosincrasia, sus intereses y actitudes" (Coady, 2005: 69).

consideraba que la formación en valores cooperativos le llevaría aentendersu situación,y resolver sus problemas económicos a través de la creación de empresas solidarias que permitirían recuperar la propiedad colectiva de los medios de producción, así como planificar mejor su vida en términos generales.

El padre Coady consideraba que era preciso que los trabajadores también dedicaran tiempo a educarse y ayudarse a sí mismos, dejando atrás los moldes individualistas y competitivos que los habían robotizado, para buscar agruparse y organizarse en empresas sociales bajo el ejercicio de la democracia. Así recuperarían su dignidad humana[40].

El trabajo del Movimiento de Antigonish comprendía distintas fases.Primero llegaban a una localidad los promotores de la USFJ, invitando a la comunidad a organizar una asamblea general, cerciorándose de invitar a los líderes naturales–quienes aseguraban la asistencia de la mayoría de la población. Durante ésta se discutían los problemas de la comunidad y sus soluciones;luego se exponía la forma en que otras comunidades resolvieron problemas similares, y sobre las virtudes de la organización cooperativista.

En segundo lugar, la USFJ ofrecía un programa educativo que iniciaba con el estudio de la problemática económica de la comunidad, a través decírculos de estudio integrados por grupos pequeños que se reunían cada semana para

[40] "Los síntomas finales son la pobreza de pensamiento y de inspiración. La mente del hombre del pueblo se pone en un molde de yeso y tiende a convertirse en un robot. Su única salvación consiste en arrancar el yeso antes de que se endurezca el molde, arrojar las muletas que se le han impuesto y caminar por sí mismo, creando sus propias agencias para su propio servicio, a economizar dinero, lo cual ya es algo porque se salvará a sí mismo y su derecho a ser hombre que es lo más importante" (Coady, 2005: 97-98).

discutir y hallar soluciones[41]. Para esto la Universidad preparó material de lectura que fuera didácticamente interesante y fácil de entender por los adultos. De forma complementaria, las comunidades eran visitadas por una libreríaambulante con treinta cajas de veinticinco libros cada una.

Cada messe hacían asambleas en las que se reunían todos losgrupos de los círculos de estudio de la localidad. Se realizaban reuniones de dirigentes y foros donde los docentes de la USFJ daban conferencias y contestaban dudas. Una asamblea general de trabajadores, promotores y dirigentes tomaba decisiones para iniciar la creación de proyectos productivos organizados en cooperativas.

El Movimientode Antigonish basó su método educativo en seis principios filosóficos, los cuales expuso el padre Coady:

> "El primero es la *primacía del individuo.* Este principio se basa tanto en las enseñanzas de la religión, como en las de la democracia; la religión recalca la dignidad del hombre, creado a imagen y semejanza de Dios y la democracia enfatiza el valor de la persona y el desarrollo de las capacidades individuales como meta primaria de la organización social.
>
> De la primacía del individuo se origina el segundo principio: *la reforma social debe efectuarse a través de la acción de los ciudadanos,* lo cual solamente puede conseguirse sí se logra elevar su calidad humana. A su vez esta mejora sólo puede alcanzarse mediante la educación.

[41] "La USFJ suele hacer algo más: pide al pueblo que, mediante la educación y el estudio, cree nuevas oportunidades para su propio beneficio" (Coady, 2005: 116).

> El tercer principio consiste en que *la educación debe comenzar por el aspecto económico.* En primer lugar, la gente está vivamente interesada en todo lo queconcierne a sus necesidades económicas y es una buena técnica el amoldar el esfuerzo educativo a los intereses más íntimos de individuo o del grupo.
>
> El cuarto principio […] es que *la educación debe realizarse a través de la acción en conjunto.* La acción en conjunto o en grupo es natural en el hombre porque es un ser social […] Por tanto, cualquier programa efectivo de educación de adultos debe ajustarse a esta organización básica de la sociedad en grupos.
>
> El quinto principio es que *una efectiva reforma social implica cambios fundamentales en las instituciones sociales y económicas.* Es necesario señalar el hecho de que una verdadera reforma requerirá enérgicas medidas de cambio que pueden llegar a ser impopulares en ciertas esferas.
>
> El último principio es que *el objetivo supremo del movimiento es una vida plena y abundante para cada miembro de la comunidad*. La cooperación económica es el primer paso, y únicamente el primero, hacia la formación de una sociedad que permita a cada individuo desarrollarse hasta el límite de sus capacidades" (2005: 325-327).

Con la puesta en práctica del programa de educación para adultos, la USFJ obtuvo resultados notables en el establecimiento de empresas cooperativas de consumo, crédito, servicios, vivienda y producción, las cuales dieron un fuerte impulso al desarrollo regional en los aspectos económico y cultural, pues la labor educativa fue constante y permanente. Su ejemplo se extendió por todo

Canadá y el mundo entero; especialmente México ha servido como base de los programas educativos de las organizaciones cooperativas.

La influencia del método educativo de Antigonish llegó aquí gracias a los padres Carlos Talavera y Manuel Velázquez, quienes lo conocieron durante su estancia en la USFJ. A principiosde los años 50s, ellos trajeron la experiencia a México, dando inicio junto al Padre Pedro Velázquez alMovimiento de las Cajas Populares. Estos sacerdotes y otros destacados teóricos del cooperativismo como Rosendo Rojas Coria y Florencio Eguía Villaseñor, han tratado de infundir al sector cooperativo mexicano la necesidad de retomar al Movimiento Antigonish en sus procesos educativos. Hay pruebas de que algunas cooperativas lo han hecho con buenos resultados, pero estos mismos teóricos señalan queaún existe mucho rezago en el tema educativo[42].

En 1959la USFJ creó el Instituto Coady, que trabaja con organizaciones y personasinteresadas en crear soluciones sustentables, prácticas y efectivas para reducir la pobreza e injusticia mundial mediante la educación, el trabajo con asociaciones en funcionamiento, y la investigación. Por más de 50 años ha educado líderes cooperativistas de todo el mundo –más de 5,500 graduados de 130 países– en el desarrollo de base comunitaria, así como en el cambio social y económico promovido desde los ciudadanos (AWB, 2012).

[42] Según el padre Manuel Velázquez, “tempranamente en el trabajo de campo en México, y en pláticas y en folletos, logramos indudablemente impulsar los ‘métodos de educación popular’, hoy más ampliamente conocidos y todavía no plenamente practicados […] Ojalá algo haya quedado en el amplio territorio por donde se han extendido las Cajas del movimiento inicial, pero es doloroso que haya aparecido una ‘Caja Popular’ centrada en lo puro financiero soslayando lo cooperativo y su valor educativa” (M. Velázquez 2004, en Coady, 2005: 54).

El Instituto dedica grandes esfuerzos en ayudar a personas extranjeras para que impulsen un cambio positivo en sus comunidades. Cada año atrae a mujeres y hombres de África, Asia, Latinoamérica y el Caribepara participar en sus programas educativos –cursos intensivos certificados y ordinarios que incluyen un diplomado de 19 semanas en Liderazgo de Desarrollo. Los temas principales de su oferta son el fortalecimiento de las economías locales, promoción de la democracia, construcción de comunidades más justas, liderazgo femenino, desarrollo basado en la comunidad, y liderazgo juvenil (Coady International Institute, n.d. (a), y n.d. (b)).

De manufactura más reciente, la Declaración de Medellín fue fruto de la Reunión Técnica de los Institutos de Educación Cooperativa de los países Iberoamericanos, convocada por la Organización de las Cooperativas de América en 1970, ycelebrada en la Universidad de Medellín con apoyo de la Unión Panamericana y la Organización Internacional del Trabajo. Definió los conceptos de *cooperativa*, *educación* y *educación cooperativa*exponiendo que

> "La educación cooperativa tiene la particularidad de apoyarse en fundamentos filosóficos definidos y propios; de interpretar y apoyarse en unas determinadas realidades; de propender al desarrollo de los valores humanos esenciales y, al mismo tiempo, de conducir a la acción liberadora en el campo económico y de sublimación en el moral.
>
> La educación cooperativa supone una filosofía, un conjunto de principios y una ideología que posibiliten al hombre para ubicarse en el mundo y responda a su destino histórico dentro del marco teórico de la cooperación" (Eguía, 2001:266).

La educación cooperativa debe ayudar a los cooperativistasa entender, aceptar y defender la filosofía cooperativista, pero también a comprender y cuestionar su realidad para transformarla. La Declaración reconoce como benéfica la constante revisión de su filosofía para permitirle evolucionar de manera acorde con los cambios sociales, evitando que se convierta en una doctrina dogmática y cerrada.

La Declaración también planteaque la educación cooperativa debe propiciar cambios conceptuales y actitudinales, sosteniendo que “su alcance teórico estará dado por la cosmovisión y el actuar del hombre en función de la doctrina, principios e ideales de la cooperación, es decir, por su formación intelectual, moral y espiritual, así como sus conocimientos, hábitos y actitudes” (Eguía, 2001:267).

El contenido y espíritu de esta Declaración tuvo eco en diversas organizaciones cooperativas de México, las cuales a lo largo de las décadas de los 70s, 80s y 90s, procuraron llevar a la práctica sus recomendaciones con resultados disímbolos. Al día de hoy no se ha diseñado ningún otro documento que actualice o supere lo establecido en la célebre Declaración de Medellín en materia de educación cooperativa, por lo que continúa siendo un referente ineludible para todos los interesados en el tema.

Por último se representa la Metodología de Capacitación Masiva, desarrollada por el sociólogo brasileñoClodomir Santos de Morais, parabrindar capacitación técnica empresarial y conciencia organizativa a las masas

populares, a fin de que formasen y gestionaran proyectos colectivos que los integraran a lavida productiva. Es unaalternativa para el autoempleo mediante empresas solidarias que ayudan a mejorar las condiciones de vida de los asociados, la cual Sobrado & Rojasla definen de la siguientemanera:

> “La metodología de capacitación masiva consta de dos componentes fundamentales; por una parte, un conjunto de fundamentos epistemológicos que, debidamente sistematizados y ordenados, cobran fuerza en una particular teoría de la organización y, por otra, una serie de principios, técnicas y procedimientos de carácter operativo mediante los cuales se concretiza en la práctica, durante el proceso de capacitación organizacional, la moderna teoría de la organización de Clodomir Santos de Moráis, esto último es a lo que se denomina: El Método del Laboratorio Organizacional (MLO)” (2004: 157).

La Teoría de la Organización sostiene que la capacidad de los trabajadores para organizarse colectivamente, así como el comportamiento que presentan dentro de esa colectividad, están determinados por el tipo de labores que han realizado a lo largo de su vida productiva, por lo que los clasifica en *artesanos*, *obreros*, *semiobreros* y *lumpen*.

Las personas que han laborado en centros que exigen una gran división del trabajodurante el proceso productivo, por lo general estarán más capacitadas para la organización colectiva y su comportamiento será de mayor colaboración en bien del grupo; por ejemplo, el obrero fabril, debido a su experiencia laboral podrá desarrollar fácilmente una cultura asociativa.

Por el contrario, las personas que han desempeñado su actividad productiva en procesos con poca o nula división del trabajo estarán menos capacitadas para emprender actividades grupales. Su comportamiento será individualista e impedirá el desarrollo colectivo y la ayuda mutua; por ejemplo, el artesano o el campesino.

Los semiobrerosestán en un punto intermedio. Han participado de procesos con división del trabajo y también han laborado de forma independiente, por lo que cuando se asocian pueden adoptar una actitud colaboradora u obstructora del proyecto social. Finalmente, el lumpen es una persona que no trabaja, vive del trabajo de los demás y en general es nociva para el buen desarrollo de los procesos asociativos[43].

Esta teoría afirma que los modelos organizativos mentales que las personas poseen no cambian mediante técnicas subjetivas y educativas tradicionales, sino sólo si el sujeto se somete a una experiencia práctica de vida organizada colectivamente, basada en la división social del trabajo mediante la cual el sujeto adquiere nuevos hábitos y costumbres de colaboración social en bien del grupo; es decir, aprenden a cooperar en la práctica.

El Método del Laboratorio Organizacional[MLO] es una vía de capacitación en la que los capacitandos experimentan un proceso intensivo de formación teórica-práctica, que les permitecobrar conciencia organizacional para generar

[43] "La cultura productiva determina de forma directa la cultura asociativa u organizacional de los individuos, en función de su particular comportamiento organizacional, pueden ser ubicados en cuatro grandes estratos sociales, a saber: los artesanos, los obreros, los semiobreros y el lumpen" (Sobrado & Rojas, 2004: 158).

emprendimientos productivos asociativos o cooperativos[44]. Sus procedimientos fundamentales se resumen en el siguiente itinerario:

> "Desde el primer día, los educandos deberán integrarse en una empresa de estudiantes, para que vivan la práctica asociativa, descubran y aprendan las ventajas del trabajo colectivo. Para tal efecto, es necesario que se les haga entrega de los insumos indivisibles o medios de producción, necesarios para la gestión de la empresa, responsabilizándose deque funcione eficientemente y permita concluir todo el proceso del Laboratorio Organizacional. Así los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje e inician un proceso de autocapacitación teórica y empresarial" (Sobrado & Rojas, 2004: 162).

Para el desarrollo del MLO es necesario el trabajo grupal y la división social del trabajo de la empresa de estudiantes a través de comisiones, por lo que es recomendable que se integren grupos de capacitandos no menores de 40 personas.El proceso de capacitación organizacional es cíclico y está compuesto por tres fases (Sobrado &Rojas, 2004):

a) *Anomía* o *anarquía*, al inicio del MLO: los estudiantes inician la gestión de su empresa con el aprendizaje organizativo obtenido en su experiencia laboral o

[44]Existen cuatro tipos de laboratorios organizacionales: "a) Laboratorio de Centro (LOCEN): cuyo propósito es la formación de cuadros organizados de empresas colectivas y de futuros directores de Laboratorio. b) Laboratorio de Empresas (LOE): tiene como objetivo elevar el nivel de desarrollo organizacional de una empresa ya existente mediante la reducción o erradicación de las formas artesanales de trabajo. c) Laboratorio de Terreno (LOT): busca acelerar la conciencia organizativa de un determinado grupo social con el objeto de crear las condiciones objetivas y subjetivas que permitan la formación de empresas productivas y de servicios a nivel comunitario, y d) Laboratorio de Curso (LOC): destinado a la formación de formadores, Técnicos en Desarrollo Económico (TDEs) concebidos como 'economistas de combate', así como a su contraparte comunitaria, los Asistentes de Proyectos de Inversión (APIs) con la finalidad de sentar las bases de Sistemas de Participación Social en la Identificaciónde Proyectos Generadores de Empleo e Ingreso (SIPGEI); una especie de red local de empresas asociativas autosustentables" (Sobrado & Rojas, 2004: 161-162).

en su vida. Generalmente es un proceso de estancamiento: no logran entender los problemas organizacionales que se les presentan, ni ofrecer soluciones adecuadas porque actúan descoordinados y reproducen actitudes individualistas, protagónicas y competitivas que les impiden actuar en colectivo.

b) *Análisis y reflexión*: se caracteriza por el rompimiento y abandono de las prácticas negativas expresadas en la primera etapa. Ello se logra mediante discusiones colectivas que permiten identificar lo que impide actuar de manera asociativa.

c) *Síntesis*: haciendo un análisis riguroso de su situación, el grupo logra elaborar un plan de acción colectivo para zanjar los problemas, y finalmente actúa de manera colectiva y organizada.

Los docentes acompañan este proceso ayudando al grupo a superar etapas, ofreciendo una selección de lecturas, exposiciones y técnicas grupales que dotan a los estudiantes de herramientas útiles para hacer un adecuado análisisde la situación y una correcta planeación colectiva.Mediante sus acciones solidarias, de compromiso social y grupal muestran a los alumnos una ética de trabajo asociativo en busca del bienestar de todos.

El MLO lleva a los estudiantes a una acción de autocapacitación; los prepara para su automotivación, en la medida en que descubren sus aptitudes para el trabajo en grupo en un ambiente de compañerismo solidario. Dejan de necesitar que alguien externolos motive porque el descubrimiento de sus potencialidades es lo que les atiza a buscar y enfrentar nuevos retos individuales y colectivos,que generan un proceso de crecimiento de sus cualidades humanasy aprendizaje para generar proyectos asociativos (Sobrado& Rojas, 2004).

Algunos elementos operativos son importantes para el buen desarrollo del MLO.En primer lugar, que la parte que lo financiará entregue al inicio al menos el 80% de los recursos, a fin de asegurar su celebración. Se debe hacer una campaña amplia de publicidad en la zona donde se va a realizar, para motivar la inscripción. Hay que seleccionar de forma rigurosa a los aspirantes, y vigilar durante su desarrollo para identificar al lumpen y excluirlo (Sobrado & Rojas, 2004: 166-167).

La Metodología de Capacitación Masiva se inició en Brasil en 1988, con grandes éxitos. En un periodo de 10 años se realizaron aproximadamente 100 laboratorios, se capacitó a 60, 000 personas, se crearon 9, 000 empresas sociales y se generaron 18, 000 empleos. (Sobrado & Rojas, 2004: 171).

La metodología se ha aplicado por 30 años en diferentes países del mundo, entre ellos México, donde se realizaron 5 laboratorios y se generó el Programa de Formadores en el marco del Programa de Fomento Cooperativo del Distrito Federal, el cual ha mostrado su éxito en la capacitación, la generación del auto-empleo mediante la creación de empresas asociativas, el mejoramiento de la calidad de vida y la elevación de las cualidades humanas de los participantes:

> "Por lo general, entre el 15 y el 20% de los participantes de un LO son capaces de montar estructuras empresariales, generando su propio puesto de trabajo y su fuente de ingreso principal o complementario; alrededor del 30% logran reinsertarse al mercado laboral y entre el 90 y el 95% manifiestan actitudes y comportamientos que expresan un avance en su índice de desarrollo humano, tales como: Adquisición del hábito de la lectura; mayor autoestima;

fortalecimiento de las relaciones intrafamiliares; uso más racional de sus ingresos, destinando una cantidad mayor a alimentación, salud y educación; adquisición de conciencia ecológica y cultura cívica y mayor involucramiento en la solución de los problemas comunitarios que les afectan" (Sobrado & Rojas, 2004: 178).

El Cuadro 6 resume las aportaciones de algunas de las buenas prácticas de la educación cooperativa, surgidas dentro del movimiento cooperativista.

Cuadro 6

Buenas Prácticas de la educación cooperativa del sector cooperativista

Autor	País	Aportaciones a la educación cooperativa
Charles Gide Escuela de Nimes	Francia (1847-1932)	Se debe disponer de un fondo destinado a la educación. La educación es requisito para formar una cooperativa, y se debe dar permanentemente durante la vida cooperativa. La educación debe estar unida a la práctica de la vida cooperativa y es además lo único que asegurará una sociedad mejor.
Movimiento Antigonish	Canadá (inicia en 1920)	El elemento más importante de la educación es el estudiante. El primer proceso de la educación cooperativa consiste en despertar las capacidades del estudiante, las cuales están subsumidas por el capitalismo, por lo que es necesario abandonar el individualismo y la competencia. El aprendizaje grupal mediante la cooperación es el camino más seguro para resolver los problemas de los trabajadores. El aprendizaje cooperativo se debe realizar en grupos o círculos de estudio para comprender su realidad y encontrar soluciones colectivas a sus problemas. El fin de la educación es elevarlas cualidades humanas. Vinculación de las Universidades y el sector cooperativo.
Declaración de Medellín	Colombia (1970)	La educación cooperativa se fundamenta en el conocimiento de sus bases filosóficas y en la comprensión de la realidad. Propiciar el análisis crítico de ésta realidad y de su filosofía, para posteriormente, promover la organización socialpara el cambio social y adecuar su filosofía. La educación cooperativa debe lograr cambios conceptuales y actitudinales de sus socios, directivos y empleados, quienes adoptan conductas cooperativas y solidarias.
Teoría de		La capacitación organizacional sólo se aprende mediante la

la Organiza-ción de Clodomir Santos de Moráis	Brasil (inicia en 1988)	prácticacooperativa en unaasociación. El proceso de capacitación organizacional, se da en tres fases: 1) la identificación de actitudes individualistas, protagónicas y competitivas inculcadas por la educación tradicional capitalista y por la experiencia productiva. 2) el rompimiento y abandono voluntario de estas actitudes, para dar paso a la adopción convencida de conductas cooperativas.3) análisis y síntesis que permite desarrollar las cualidades humanas de asociación y permitecrear organizaciones cooperativas. La educación cooperativa debe propiciarlos procesos de la autocapacitación y automotivación.

Fuente: elaboración personal con base en la bibliografía citada.

Como puede verse, los antecedentes de la TAC son muy amplios y ésta se ha enriquecido a través de las aportaciones de los autores, organizaciones y movimientos arriba analizados, en tres áreas: pedagógica, psicológica y dentro del mismo movimiento cooperativo mundial. A continuación, en el capítulo 3, se desarrollarán los elementos esenciales que conforman la TAC, base pedagógica de la Teoría de la Educación Cooperativa.

CAPÍTULO 3

LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El presente capítulo continúa exponiendo el marco teórico-conceptual de la investigación, mediante la explicación de los elementos esenciales de la TAC, la cual –ya se vio– es fruto de más de 150 años de aportaciones realizadas desde distintos campos, en especial el movimiento cooperativista, la pedagogía y la psicología. La TAC conforma la base conceptual de la pedagogía de la Teoría de la Educación Cooperativa, que puede aplicarse en cualquier nivel educativo y disciplina del conocimiento, así como fundamentar la educación que las organizaciones cooperativistas y solidarias del país proporcionan a sus socios.

Desde los años 70 varios autores congregaron los aportes revisados en el capítulo anterior más otras experiencias, para plantear la TAC y ejercerla sobre todo en Estados Unidos y Europa. Estudios acerca de tales casos muestran sus ventajas: mejor rendimiento académico; desarrollo de la capacidad para trabajar en colectivo, indispensables en el campo laboral contemporáneo que exige la colaboración interdisciplinaria; mayor inclusión de gente con capacidades diferentes; aumento de la autoestima de alumnado, que entabla relaciones favorecedoras de un desarrollo cognoscitivo y psicológico sano.

El capítulo comienza con la descripción de los cinco elementos esenciales del aprendizaje cooperativo: *a)*interdependencia positiva claramente percibida; *b)* interacción promotora cara a cara; *c)* responsabilidadpersonal e individual para alcanzar objetivos grupales; *d)* uso frecuente de grupos pequeños y habilidades interpersonales; y *e)* procesamiento colectivo del funcionamiento grupal, para mejorar la eficiencia futura.

Tales elementos, que son complementarios e interdependientes, marcan las diferencias fundamentales entre el aprendizaje cooperativo y otras perspectivas pedagógicas, en particular el aprendizaje competitivo y el individualista. Su análisis servirá para poder detallar las actividades y roles que se requieren por parte de los alumnos y docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Posteriormente se examinará el papel que la educación cooperativa asigna al profesor en las cuatro fases de su participación en la enseñanza-aprendizaje: *a)* tomar decisiones previas; *b)* explicar la tarea y la estructura cooperativa; *c)* controlar e intervenir; *d)* evaluar y procesar. Respecto a los estudiantes, se dará repaso a las funcionalidades pedagógicas del trabajo en grupos cooperativos de base, formales e informales.

A manera de guía para los contenidos del presente capítulo, el Cuadro 7 resume los elementos de la TAC.

Cuadro 7

Teoría del Aprendizaje Cooperativo

Aprendizaje Cooperativo El empleo didáctico de grupos reducidos, en el que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.	**Elementos esenciales** 1.- Interdepen-dencia positiva 2.- Interacción estimuladora, preferentemente cara a cara. 3.- Responsabili-dad individual. 4.- Prácticas interpersona-les y grupales. 5.- Evaluación grupal.	**Actividad del docente**	1.-Tomar decisiones previas a la enseñanza	a) Formula objetivos
				b) El tamaño de los grupos
				c) Método de crear grupos
				d) Qué rol asignar a los integrantes del grupo
				e) Organiza el aula
				f) Organiza material para los alumnos
			2.- Explicar la tarea y la estructura cooperativa	a) La actividad
				b) Los criterios para el éxito
				c) La estructura la inter-dependencia positiva
				d) La responsabilidad individual
				e) Las conductas esperadas en los alumnos
			3.- Controlar e Intervenir	Controla e interviene cuando se solicita dando asesoría y hace el cierre de la actividad
			4.- Evaluar y procesar	a) Evalúa la cantidad y calidad del logro de los alumnos
				b) Asegura que sus alumnos procesen la eficiencia de sus grupos.
				c) Hace que sus alumnos piensen en un plan para mejorar
				d) Hace que festejen el esfuerzo de los integrantes del grupo
		Actividad de los alumnos	1.- Trabajo en grupo cooperativo	a)Aprender a cooperar
				b) Establecer y respetar reglas de trabajo en equipo
			2.- Trabajo en grupo de base	a) Apoyo académico
				b) Apoyo personal, amistad y confianza
			3.- Trabajo en grupo formal	a) Aprendizaje cooperativo de contenidos
				b) cumplimiento de tareas
			4.- Trabajo en grupo informal	a) Trabajo breve en pareja
				b) Definir conocimientos previos al tema y cierre

Fuente: elaboración personal en base a la bibliografía consultada.

3.1 ELEMENTOS Y CONDICIONES ESENCIALES PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo requiere condiciones básicas que lo diferencian de otras perspectivas como la competencia y el individualismo. Además de la integración de pequeños grupos heterogéneos de trabajo, Johnson, Johnson&Holubec señalan cinco elementos esenciales:

1. “Interdependencia positiva claramente percibida;
2. Interacción promotora (cara a cara) considerable;
3. Responsabilidad personal e individual claramente percibidas, para alcanzar los objetivos del grupo;
4. Uso frecuente de habilidades interpersonales y de grupos pequeños;
5. Uso frecuente y procesamiento grupal del funcionamiento para mejorar la eficiencia futura” (1999: 38).

Para organizar las actividades de la Escuela de Nimes, Gide propuso nueve principios que regirían su trabajo. El noveno refiere a la educación, proponiendo que se constituyera un fondo colectivo para ésta y las actividades de propaganda. Él vio la educación como el fundamento del cooperativismo, por lo que estipuló que fuera permanente en cada asociación con la finalidad de formar en sus socios la identidad y orgullo de pertenencia al modelo; afirmaba que “la educación cooperativa no es sólo un requisito previo, sino también una condición permanente de la acción cooperativista y un resultado de dicha acción” (en Eguía, 2001: 217).

La *interdependencia positiva* es lo que vertebra el aprendizaje cooperativo. Se refiere a las relaciones que entablan los miembros del equipo, las cuales son positivas si favorecen su colaboración responsable en pos de realizar la tarea y alcanzar juntos la meta educativa que el docente les fijó; es decir, tienen el doble compromiso aprender el objetivo fijado y procurar que los integrantes de su grupo también lo hagan:

> "La interdependencia positiva promueve una situación en la que los alumnos: 1) ven que su trabajo beneficia a sus compañeros de equipo y que el de sus compañeros de grupo los beneficia a ellos y 2) trabajan juntos en grupos pequeños para mejorar el aprendizaje de todos los miembros al compartir sus recursos, ofrecer ayuda y aliento mutuos y celebrar el éxito conjunto" (Johnson *et al*, 1999: 39).

Cada miembro del grupo tiene que poner sus capacidades, habilidades y destrezas al servicio del resto, para que todos concreten la meta común. Cada uno debe comprender que su éxito depende del de sus coequiperos; por ello debe hacerse responsable no sólo de su propio progreso sino del de ellos, reconociendo que la parte que cumple cada uno es necesaria y complementa al conjunto. Tal forma de trabajo afianza el sentido de pertenencia e identidad con el grupo, y con la suerte que sigan todos.

La *interacción promotora* o *estimulante* debe darse cara a cara. Ocurre cuando los miembros de un equipo se alientan y facilitan entre sí, a la hora de emprender las tareas del grupo. Tiene las siguientes características:

- "Proporciona entre los individuos ayuda y apoyo eficaz y eficiente.

- Facilita el intercambio de los recursos necesarios (por ejemplo; la información y los materiales) y facilita el procesamiento de nueva información de forma eficiente y efectiva.
- Proporciona a cada individuo el 'feedback' imprescindible para mejorar su rendimiento posterior.
- Hace que el equipo tenga el reto de sacar conclusiones y razones para comprender mejor los problemas que surgen y para tomar decisiones acertadas.
- Defiende y exige el esfuerzo de todos para conseguir los objetivos comunes.
- Genera confianza en la actuación de cada uno y contribuye a que cada uno actúe de forma correcta.
- Motiva para luchar por alcanzar los beneficios mutuos del equipo.
- Mantiene un nivel moderado de estimulación proporcional a las posibilidades de cada uno, caracterizado por una baja ansiedad y estrés" (Pujolás, 2001: 77-78).

Las *responsabilidades personales e individuales* sirven para incrementar la eficiencia del grupo. Se trata de un elemento vital, pues refiere a la formación de valores y actitudes en los alumnos que facilitan la consecución de objetivos conceptuales de los contenidos del curso, gracias a reglas de trabajo cooperativo claras.

Para que los coequiperos colaboren en el aprendizaje colectivo con la parte que les toca y cumplan a la vez con lo que se les exige individualmente, el maestro debe evaluar actividades grupales e individuales; esto coadyuva a que

todos colaboren en la tarea grupal, asegurando que nadie se aproveche del esfuerzo del resto. Las vías más comunes para promover la responsabilidad individual en el seno de grupos de aprendizaje cooperativo son:

- "Mantener reducidos los grupos de aprendizaje cooperativo. Cuanto menor sea el grupo, mayor será la responsabilidad individual.
- Tomar evaluaciones individuales a cada alumno.
- Examinar al azar a los estudiantes de manera oral, pidiéndole a uno de ellos que presente el trabajo del grupo.
- Asignar a un estudiante de cada grupo el papel de 'verificador', que debe pedir a los otros integrantes del grupo que expliquen las razones y los razonamientos subyacentes en las respuestas del equipo.
- Hacer que los alumnos le enseñen a sus propios compañeros lo que aprenden, práctica que se denomina 'explicación simultánea'" (Johnson *et al.*, 1999: 43-44).

Para Pujolás, la responsabilidad personal consolida las relaciones grupales en el respeto, la confianza y los derechos de todos los miembros del grupo:

> "Una de las finalidades de los grupos de aprendizaje cooperativo es convertir a cada uno de sus miembros en una persona más sólida en sus derechos y en sus deberes. El compromiso individual en el aprendizaje es la clave para asegurar que todos los miembros del grupo salen fortalecidos del trabajo cooperativo, de forma que se vean capaces de realizar solos tareas parecidas a las que han realizado de forma cooperativa dentro del equipo. El objetivo no es sólo que realicen algo entre todos, sino que todos aprendan a realizarlo, cada uno según sus propias posibilidades y capacidades; entre todos,

> cooperativamente, aprenden los conocimientos, habilidades, estrategias o procedimientos adecuados a sus posibilidades, y luego cada uno lo realiza individualmente para asegurarse que lo ha aprendido" (2001: 78).

El *uso frecuente de habilidades interpersonales y de grupos pequeños*es esencial. Cuando alguien se inicia en el aprendizaje cooperativo, suele ser sin las habilidades interpersonales y de trabajo en pequeños grupos cooperativos, solidarios y de ayuda mutua; su educación formal e informal le enseñó a actuar de manera individual y a competir, por lo que no sabe cómo actuar positivamente en conjunto. El docente requiere planificar su enseñanza, como forma de ir erradicando los prototipos individualistas y competitivos de los estudiantes, e irlos sustituyendo por las habilidades necesarias para que aprendan a trabajar colectivamente:

> "Para que los equipos cooperativos sean productivos, tenemos que enseñar a los alumnos las habilidades sociales necesarias y motivarlos para que las utilicen. Cuanto mejores sean las habilidades sociales de los miembros de un equipo y cuanta más atención pongamos en enseñarlas y en recompensarlos según el uso que hagan de ellas, más rendimiento conseguiremos de los equipos cooperativos. Se trata de un aprendizaje costoso y que, por tanto, debe ser objeto de una planificación sistemática y de una enseñanza persistente" (Pujolás, 2004: 89).

La enseñanza de habilidades interpersonales y de pequeños grupos debe incorporarse como un contenido más del curso. Puede ser mediante objetivos actitudinales que los alumnos deben lograr; para tal efecto el profesor debe explicar claramente qué conducta espera de cada uno en las actividades

colectivas. Los *objetivos actitudinales* deben revisarse frecuentemente; de ser posible después de cada actividad colectiva, para mostrar a los estudiantes sus ventajas académicas, personales, sociales y grupales.

Para el buen funcionamiento de los grupos cooperativos los alumnos deben unir y coordinar sus esfuerzos colectivamente, en aras de alcanzar los objetivos grupales. Para lograrlo tienen que utilizar adecuadamente las habilidades inter-personales y de trabajo en pequeño grupo cooperativo, de forma que:

- "Consigan conocerse y lleguen a confiar entre sí, unos con otros.
- Se comuniquen con precisión y sin ambigüedades: sepan expresar con claridad lo que quieren decir y lo digan directamente, con confianza y sin rodeos.
- Se acepten entre sí y se den ánimos y apoyo.
- Resuelvan de forma creativa y constructiva los conflictos que surjan" (Pujolás, 2001: 79).

Es importante que se cree un clima de confianza facilitador del diálogo entre los coequiperos. Sólo así puede ejercer cada uno el rol que le toca, practicar la dirección, tomar decisiones y resolver conjuntamente los conflictos de manera constructiva sin lastimarse, para que la solución colectiva los unifique más y se sientan motivados a continuar ejerciendo cada vez más y mejor las habilidades sociales y de pequeño grupo cooperativo.

El *uso frecuente y procesamiento grupal del funcionamiento para mejorar la eficiencia futura* se refiere a que el docente debe planificar, al final de alguna actividad o unidad de trabajo, una reunión de los equipos cooperativos para que autoevalúen su trabajo, pidiéndoles que identifiquen qué habilidades sociales y

de equipo favorecieron su labor, así como los factores que la obstaculizaron. En efecto,

> "La efectividad progresiva del aprendizaje cooperativo depende en gran medida de la capacidad de los distintos equipos o grupos de reflexionar periódicamente, de forma sistemática, sobre su propio funcionamiento, valorando su propio equipo, de forma que sean capaces de:
>
> - Describir qué actuaciones de las que llevan a cabo en el seno del equipo son realmente de ayuda y cuáles no lo son.
> - Tomar decisiones sobre qué comportamientos deben mantenerse, porque benefician al funcionamiento del equipo y facilitan el logro de sus objetivos, y cuáles han de cambiar, porque son perjudiciales al bien común del equipo" (Pujolás, 2001:79).

Es recomendable que, una vez que se identificaron los comportamientos y las actitudes que optimizan el trabajo en equipo, los alumnos establezcan por escrito su compromiso de continuar practicándolas en las actividades futuras. Pujolás propone que los alumnos llenen un formato en el cual registren su evaluación del desempeño del grupo cooperativo y plasmen los objetivos y compromisos de mejora futura (ver Cuadro 8).

Para el aprendizaje de los objetivos actitudinales el docente debe planificar su enseñanza de manera gradual y paulatina, de forma que los alumnos las vayan incorporando a su conducta. Es vital que su reflexión y experimentación sea constante, a fin de dar cada vez mayor eficiencia al rendimiento grupal. Del otro

lado, es importante que los estudiantes festejen los éxitos alcanzados en grupo; eso los une e incrementa su sentido de pertenencia al equipo.

El cumplimiento de estos cinco elementos permitirá estructurar una clase con el método de aprendizaje cooperativo. La dificultad de implementarlos en el aula es clara, Se recomienda que los educadores planifiquen sus actividades para incorporar paulatinamente cada uno en sus clases; la práctica constante permitirá formar los grupos cooperativos y mejorar de a poco su rendimiento:

> "La cooperación no se da de una forma automática, supone tiempo y trabajo. Un grupo ineficaz de hoy podría ser un grupo que triunfará mañana si sus miembros desean ocuparse en la resolución reflexiva de los problemas, esforzarse a hacer las cosas de forma diferente y perseverar sencillamente en el logro de sus finalidades" (Putnam, 1993, en Pujolás, 2001:82).

Cuadro 8

Cuestionario para la reflexión sobre el funcionamiento del grupo cooperativo y establecimiento de objetivos de mejora

Reflexión sobre el grupo cooperativo y el establecimiento de objetivos de mejora			
Nombre del grupo:			
Responsable:	Fecha:		
¿Cómo funciona nuestro grupo?	Necesita mejorar	Bien	Muy bien
1. ¿Termina las tareas?			
2. ¿Utiliza el tiempo adecuadamente?			
3. ¿Practica las habilidades sociales?			
¿Qué es lo que hacemos especialmente bien?:			
¿Qué debemos mejorar?:			
Objetivos que nos proponemos:			

Fuente: tomado de Pujolás, 2001:80, adaptado de Putnam, 1993.

3.2 LA ESTRUCTURA PEDAGÓGICA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Por lo que ha podido entenderse hasta aquí, la pedagogía cooperativa exige un cambio radical de los roles del docente y los alumnos; éste debe abandonar la postura tradicional y convertirse en guía y mediador del aprendizaje de los segundos que, a su vez, deben ser activos y participativos. Esta metodología se basa en el intercambio mutuo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sus dos polos aprenden, descubren y construyen conocimiento.

Para tal fin el ambiente y la distribución del mobiliario del salón de clases debe cambiar; la cátedra, desaparecer; el nivel debe ser igual para profesores y alumnos. El mobiliario debe ser movible, para facilitar la integración de los equipos de trabajo; cuando se dé alguna exposición es recomendable que se dispongan las sillas en una media luna, para no perder contacto visual con todos los compañeros.

3.2.1 Actividades del docente

El aprendizaje cooperativo exige del docente una serie de actividades que otras formas de aprendizaje no le requieren; muchos declinan de emplearlo porque implica trabajar diferente, y en muchos casos también trabajar más. De hecho, para utilizarlo, los profesores deben atravesar por un proceso de formación en las habilidades para estructurar, desarrollar y evaluar sus clases de manera cooperativa, lo cual supone mucha dedicación y buena voluntad de su parte.

Formarse lleva tiempo. Perfeccionar el uso de este método de aprendizaje demanda práctica constante, seguida de una evaluación, rectificación y la vuelta a la práctica, hasta lograr incorporar en las clases los cinco elementos esenciales explicados anteriormente, además de las siguientes actividades:

> "El docente toma decisiones previas a la enseñanza, explica a sus alumnos la tarea y la naturaleza cooperativa de la actividad, la lleva a cabo y, luego evalúa y procesa los resultados. Concretamente, los pasos son los siguientes:
>
> 1. *Tomar decisiones previas a la enseñanza*. En cada actividad, el docente: a) formula objetivos, b) decide el tamaño de los grupos, c) elije un método para formar los grupos, d) decide qué roles asignar a los integrantes del grupo, e) organiza el aula y f) organiza los materiales que los alumnos necesitan para realizar la actividad.
> 2. *Explica la tarea y la estructura cooperativa*. En cada actividad, el docente: a) explica la actividad académica a los alumnos, b) explica los criterios para el éxito, c) estructura la interdependencia positiva, d) explica la responsabilidad individual y e) explica las conductas que espera ver en sus alumnos durante la actividad.
> 3. *Controlar e intervenir*. Mientras el docente realiza la actividad, controla a cada grupo e interviene cuando es necesario para mejorar la actividad y el trabajo en equipo; luego, proporciona un cierre a la actividad.
> 4. *Evaluar y procesar*. El docente: a) evalúa la calidad y la cantidad de logro de sus alumnos, b) asegura que sus alumnos procesen cuidadosamente la eficiencia de sus grupos de aprendizaje, c) hace que sus alumnos piensen en un plan para mejorar y d) hace que festejen el esfuerzo de los integrantes del grupo" (Johnson & Johnson, 1999: 37).

El profesor debe adoptar un rol multifacético para cerciorarse de que realmente está implementando un aprendizaje cooperativo. Sus actividades se dividen en tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje: *a)* acciones previas al aula para planificar y tomar decisiones en relación a los objetivos conceptuales y actitudinales, a los equipos y a los roles de los alumnos; *b)* durante la puesta en marcha de la actividad cooperativa debe estructurar la interdependencia positiva, facilitar, guiar, controlar, asesorar e intervenir; y *c)* al final de la actividad debe evaluar y procesar. Le compete, en suma:

> "Poner en funcionamiento los elementos básicos que hacen que los equipos de trabajo sean realmente cooperativos: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción personal, la integración social y la evaluación grupal" (Johnson *et al.*, 2004: 10).

Además, sería ideal que los profesores se integraran en una *comunidad de aprendizaje*[45], en la cual se reúnan antes y después de las actividades escolares para planificar, evaluar, comentar, sugerir, capacitarse, seleccionar lecturas, preparar material y orientarse mutuamente para mejorar como educadores.

La comunidad de aprendizaje de los docentes es el espacio donde se pueden dar las pautas de mejoramiento y perfeccionamiento que el método

[45] "Una comunidad de aprendizaje está constituida por personas que se conocen y que generan en su interacción un campo de desarrollo sociocultural; buscan aprender juntos desde la participación conjunta, el diálogo crítico, la apertura y la capacidad de escucha; el compromiso, la solidaridad y la amistad; y el respeto a la identidad individual y a la libertad de pensamiento. Se trata de un grupo de personas que llegan con una carga propia de experiencias, actitudes, valores, a integrarse para compartir en común, generando una interacción que sale desde y hacia la realidad" (Morales, 2010: 17).

requiere; permite evaluar conjuntamente el desempeño de los maestros en el aprendizaje cooperativo, al aportar conocimientos y experiencias, darse ayuda mutua, y compartir de manera solidaria y amistosa sus conocimientos.

De igual manera, los alumnos deben formar una comunidad en un sentido más amplio, facilitado por la institución escolar:

> "Las personas de un centro escolar se convierten en una comunidad si todas se sienten vinculadas, aceptadas y respaldadas, y si cada una de ellas respalda y anima a los compañeros y a los otros miembros de la comunidad, al tiempo que se satisfacen las necesidades educativas.
>
> En las comunidades inclusivas, los dones y talentos de cada cual (incluyendo aquellos alumnos tradicionalmente definidos por sus discapacidades profundas o por su comportamiento crónicamente molesto) se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible. Esto sucede porque cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y una función que desempeñar para apoyar a los otros.
>
> Todo ello ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de la pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad. Es imposible que suceda esto si algunos alumnos están siempre recibiendo apoyo y nunca lo proporcionan. Como señala Wilkinson (1980: 452): '[…] las personas son interdependientes; todo el mundo tiene una función y un papel que desempeñar y eso mantiene unidos a los individuos y forma una comunidad'" (Pujolás, 2004: 39).

Si la institución escolar se convierte en una comunidad incluyente para el aprendizaje, produce las condiciones óptimas para la pedagogía cooperativa. Empero, por cuestiones legales y las finalidades y propósitos educativos de los diversos países, no siempre es posible entablar el ambiente propicio. No obstante, es posible estructurar al menos las clases de manera cooperativa, y paralelamente y de forma paulatina ir construyendo la comunidad incluyente de aprendizaje.

Para una mejor comprensión de todo lo anterior, se expondrá cada una de las fases del rol de los docentes.

3.2.1.1Acciones y decisiones del docente previas a la enseñanza

A. *Formula objetivos*

La primera decisión que un profesor toma antes del aula es fijar los objetivos que sus alumnos han de lograr. Para asegurar que efectivamente ocurra el proceso del aprendizaje cooperativo, debe establecerlos y explicarlos de forma clara a sus pupilos. Tales objetivos pueden ser de dos tipos:

> "Toda clase cooperativa tiene objetivos conceptuales, que determinan los contenidos que van a aprender los estudiantes, y también objetivos actitudinales, que establecen las conductas interpersonales y grupales que aprenderán los alumnos para cooperar eficazmente unos con otros" (Johnson *et al.*, 2004: 31).

Los *objetivos conceptuales* están determinados por los contenidos del curso, pero también por las condiciones de los alumnos. Aunque todos estudien el

mismo tema el profesor puede establecer metas individuales, en base a las condiciones de cada uno. Esto es esencial en el caso de los estudiantes con capacidades diferentes, a quienes se procurará que sean incluidos, aceptados y valorados como parte del grupo; es primordial que estos alumnos comprendan que el trabajo que realizan es esencial para alcanzar la meta grupal final.

Los *objetivos actitudinales* se dan paralelamente a los conceptuales, pero se refieren a las conductas interpersonales cooperativas que el docente desea que sus alumnos manifiesten en las actividades que realicen para alcanzar la meta del grupo. Estas conductas deben enfatizar la cooperación, la solidaridad, la ayuda mutua, el respeto, el trabajo, etc. Mediante esta clase de objetivos el profesor posibilita que sus pupilos aprendan las conductas que más faciliten el aprendizaje cooperativo.

B. *Decide el tamaño de los grupos de alumnos*

El tamaño de los pequeños grupos de trabajo cooperativo puede variar, según sea el número de integrantes del aula, la materia a cursar, los recursos con que se cuenta o el tiempo disponible. En general, los teóricos coinciden en que deben conjuntar entre 3 o 4 alumnos. Según Johnson & Johnson, “cuanto menos mejor”, es decir, entre más pequeños sean los grupos, el aprendizaje cooperativo se logrará más fácilmente; sin embargo, señalan que cuando se decida su tamaño se tengan en cuenta las siguientes consideraciones:

1. “*Con la incorporación de cada integrante los recursos para ayudar a que éste tenga éxito aumentan*. En la medida en que aumenta el tamaño de un

grupo de aprendizaje cooperativo, aumenta también: a) la gama de aptitudes, destreza y habilidades; b) la cantidad de cerebros disponibles para adquirir y procesar información y c) la diversidad de puntos de vista.

2. *Cuanto menor sea el tiempo disponible, menor debe ser el tamaño del grupo.* Si sólo se dispone de un breve lapso para la actividad, los grupos pequeños (por ejemplo, de dos integrantes) serán más eficaces, porque necesitan menos tiempo para su organización, trabajan más rápido y cada uno de sus integrantes dispone de más 'tiempo de aire'.
3. *Cuando menor es el grupo, más difícil es para los alumnos ocultarse y no aportar su parte.* Los grupos pequeños aumentan la visibilidad de los esfuerzos de los alumnos y, por lo tanto, los hacen más responsables.
4. *Cuando mayor sea el grupo, más hábiles deben ser sus integrantes* […] En la medida en que aumenta el tamaño del grupo, se hacen más complejas y sofisticadas las habilidades interpersonales y en grupos pequeños necesarias para manejar las interacciones entre sus integrantes.
5. *Cuando mayor sea el grupo, menor será la interacción entre sus miembros.* El resultado es una menor cohesión grupal, menos amistades y menos apoyo personal.
6. *Los materiales disponibles o la naturaleza específica de la actividad pueden determinar el tamaño de un grupo*. Si se tienen diez computadoras y treinta alumnos, quizá los grupos de tres alumnos sea lo ideal […]
7. *Cuando menor es el grupo, más fácil es identificar las dificultades que pueden tener los alumnos para trabajar juntos*. Los problemas de liderazgo, los conflictos irresueltos entre los integrantes del grupo, las cuestiones relacionadas con el poder y el control, la tendencia a dejar que los demás sean quienes trabajan y otros problemas que los alumnos tienen cuando

> trabajan juntos se hacen más visibles y evidentes cuando los grupos son pequeños. Los grupos tienen que ser lo suficientemente pequeños como para asegurar que todos sus integrantes se involucren activamente y participen por igual" (1999: 39-40).

C. *Elige un método para formar los pequeños grupos o equipos cooperativos*

Como ya se señaló, los teóricos de la TAC coinciden en que es mejor que los grupos sean heterogéneos para que haya más interacción interpersonal, conflicto cognoscitivo, así como aportación de conocimientos y habilidades que coadyuven a que juntos realicen la actividad de manera cooperativa:

> "Por lo general […] son preferibles los grupos heterogéneos. Los grupos compuestos por estudiantes con diferentes rendimientos e intereses permiten que los alumnos tengan acceso a diversas perspectivas y métodos de resolución de problemas, y producen un mayor desequilibrio cognitivo, necesario para estimular el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos. Los grupos heterogéneos tienden a promover un pensamiento más profundo, un mayor intercambio de explicaciones y una mayor tendencia a asumir puntos de vista durante los análisis del material, todo lo cual incrementa la comprensión, el razonamiento y la retención a largo plazo de los alumnos" (Johnson *et al.*, 2004: 41).

Para integrar pequeños grupos cooperativos heterogéneos en rendimiento, habilidades y capacidades, y en los que no queden alumnos segregados, el docente puede echar mano de varios métodos:

"*La distribución al azar* es el método más fácil y eficaz de repartir a los alumnos para formar grupos. Se divide, simplemente, la cantidad de los alumnos que hay en la clase por el número de integrantes que se desea que tenga cada grupo […]

El método matemático. La estructura básica de este método consiste en proponerles a los alumnos un problema matemático y pedirle a cada uno que (a) resuelva el problema, (b) encuentre compañeros de clase cuyos problemas tengan la misma respuesta y (c) formen un grupo. […]

Provincias y capitales. Puede distribuirse a los alumnos en grupos de dos o cuatro mediante el siguiente procedimiento. Se divide el número de alumnos (digamos que hay 30) entre dos. Se elige una región geográfica del país y se preparan fichas con los nombres de cada provincia. En otro juego de fichas se escriben los nombres de sus capitales. Las fichas se barajan y se reparten entre los alumnos. Cada uno debe encontrar al compañero que tiene la provincia o la capital correspondiente al suyo. Para formar grupos de cuatro alumnos, habrá que combinar dos provincias adyacentes y sus respectivas capitales.

Personajes históricos. El docente escribirá los nombres de algunos personajes históricos en un juego de fichas. Repartirá las fichas y hará que cada alumno encuentre a los miembros de su grupo de acuerdo con el periodo histórico en que vivieron los personajes en cuestión. Este procedimiento se puede variar agrupando a los personajes según sus ocupaciones, sus países de origen o ciertos hechos significativos en sus vidas.

Personajes literarios. Se entrega a cada alumno una ficha con el nombre de algún personaje de las obras literarias que han leído en clase. Se les indica que

agrupen los personajes pertenecientes al mismo cuento, obra de teatro o poema. Puede emplearse cualquier tipo de obra.

Preferencias personales. Los alumnos escriben en un papel el nombre de su deporte preferido. Luego buscan cierta cantidad de compañeros a los que les gusta el mismo deporte. Como variaciones de este procedimiento, pueden emplearse las preferencias de los alumnos en materia de comidas, personajes famosos, actividades, marcas de autos, presidentes, animales, vegetales, personajes de cuentos de hadas, etcétera.

Otro procedimiento similar es *la distribución estratificada*, que es igual al anterior con la salvedad de que el docente se asegura de que en cada grupo haya uno o dos alumnos con ciertas características específicas (como determinado nivel de lectura, estilo de aprendizaje, orientación a la tarea o interés personal). Para distribuir a los alumnos en grupos de cuatro al azar, pero con una estratificación según el nivel de rendimiento, puede emplearse el siguiente método.

En primer lugar, se establece un orden entre los alumnos, desde el superior hasta el inferior, sobre la base de un examen previo sobre el contenido de la clase, de una prueba reciente, de las calificaciones pasadas o del concepto del docente. En segundo lugar, se forma el primer grupo eligiendo al alumno de nivel superior, al de nivel inferior de rendimiento y a los dos del medio. Se los incluye en un mismo grupo, a menos que sean todos del mismo sexo, o no reflejen la composición étnica de la clase, o sean enemigos o bien amigos íntimos entre sí. Si se da alguna de estas condiciones, habrá que saltear a uno de los alumnos del medio para hacer un reajuste. En tercer lugar, se formarán lo demás grupos repitiendo el procedimiento indicado con el resto de la lista. Si

> sobran alumnos, se los incluirá en los grupos. El mismo procedimiento puede emplearse para formar grupos de dos o tres estudiantes" (Johnson *et al.*, 2004: 41-43).

En relación a la duración de los pequeños grupos cooperativos, los teóricos sostienen necesario que duren un tiempo considerable (un semestre o un año), para que los alumnos puedan ir aprendiendo las habilidades interpersonales y de trabajo en grupo cooperativo y las puedan poner en práctica conjuntamente, generando entre los miembros del equipo identidad, sentido de pertenencia, amistad y responsabilidad por el aprendizaje de todos.

Empero, para desarrollar las diferentes actividades académicas se requiere de equipos con duración menor, para resolver una sola tarea o un problema. La TAC admite la existencia de tres tipos de pequeños grupos cooperativos: *a) de base*, que duran de un año o –idealmente– más; *b)formales*, con una duración variable entre una semana, una quincena o un mes, dependiendo la actividad a realizar; *c)informales*, que existen sólo unos minutos, una hora o máximo una clase:

> "El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje. Los grupos formales de aprendizaje cooperativo funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de grupo completen la tarea de aprendizaje asignada. Cualquier tarea, de cualquier materia y dentro de cualquier programa

de estudios, puede organizarse en forma cooperativa. Cualquier requisito puede ser reformulado para adecuarlo al aprendizaje cooperativo formal. […]

Los grupos formales de aprendizaje cooperativo garantizan la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes.

Los grupos informales de aprendizaje cooperativo operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase […]

La actividad de estos informales suelen consistir una charla de tres o cinco minutos entre los alumnos antes y después de clase, o en diálogos de dos a tres minutos entre pares de estudiantes durante el transcurso de una clase magistral. Al igual que los grupos formales de aprendizaje cooperativo, los grupos informales le sirven al maestro para asegurarse que los alumnos efectúen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material a las estructuras conceptuales existentes durante las actividades de enseñanza directa.

Los grupos de base cooperativos tienen un funcionamiento de largo plazo (por lo menos de casi un año) y son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos y otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar. Los grupos de base permiten que los alumnos entablen relaciones responsables y duraderas que los motivaran a esforzarse en sus tareas, a progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares (como asistir en clase, completar

todas las tareas asignadas, aprender) y a tener un buen desarrollo cognitivo y social" (Johnson *et al.*, 2004: 14-16).

El docente puede recurrir a cualquiera de estos tres tipos de grupo cooperativo, dependiendo de la actividad que necesite o el objetivo específico a alcanzar. Los alumnos que forman parte de un equipo de base deben interactuar con otros compañeros en actividades específicas, mediante grupos formales o informales; ello permite la convivencia entre todos los miembros del aula, lo cual mejora las relaciones personales y el desarrollo de habilidades de trabajo grupales cooperativas.

D. *Decide qué roles asignar a los integrantes de los grupos cooperativos*

Dentro de los actos y decisiones previas a la enseñanza, el docente planifica detalladamente las actividades que los alumnos realizarán, junto a las acciones de interacción y colaboración que espera que ejecuten para aumentar el aprendizaje de todos. Para esto debe asignar roles a cada miembro de los grupos cooperativos, los cuales deben ser interdependientes y complementarios para propiciar la cooperación, distribuir responsabilidades y dar certeza a cada alumno sobre lo que debe esperar de sus compañeros de equipo.

Como se dijo, los alumnos no saben cómo interactuar en grupos para lograr un aprendizaje cooperativo; pueden presentar conductas negativas como la apatía, el desinterés y la pasividad, o tratar de asumir un falso liderazgo para dominar al grupo. La asignación de roles le sirve para evitar estas actitudes mediante el impulso de la interacción positiva, teniendo cuidado de explicar a

detalle cuál es la actividad de cada rol y verificar que sus pupilos comprenden claramente la función que desempeñarán de acuerdo al rol que se les asignó.

Se debe iniciar asignando roles muy elementales que ayuden a los alumnos a configurar el grupo, los cuales son roles de formación entre los que se hallan “el que verifica el material”, “el que da la palabra”, “el lector”, “el encargado de estimular la participación”, “el que toma notas”, etc. Es recomendable que sean rotativos, para que todos adquieran la diversidad de habilidades de trabajo en grupo cooperativo que existen.

También se recomienda que, al rotar los roles, se establezcan nuevos con mayor grado de dificultad y que ayuden a que el grupo alcance el objetivo de aprendizaje, se unifique y se apoye mutuamente; por ejemplo, “el que verifica la comprensión”, o “el que toma acuerdos”. La cuestión es incrementar el grado de complejidad hasta fusionar los objetivos actitudinales con los conceptuales, a través de roles que conlleven la formulación de sistemas conceptuales, o el fermento de ideas entre los miembros de un equipo. Lo importante es que

> “Las habilidades sociales representadas por los roles deben enseñarse como un currículum en forma de espiral, en el que cada año se enseña una versión más compleja de cada habilidad” (Johnson & Johnson, 1999: 47-48).

De acuerdo a Johnson *et al.*, los roles que se deben asignar a los alumnos se clasifican de la siguiente manera:

1. “*Roles que ayudan a la conformación del grupo:*

a. Supervisor del tono de voz (controla que todos los miembros del grupo hablen en tono bajo).
b. Supervisor del ruido (controlan que todos los compañeros se muevan entre los grupos sin hacer ruido).
c. Supervisor de los turnos (controla que los miembros del grupo se turnen para realizar la tarea asignada).

2. *Roles que ayudan al grupo a funcionar (es decir, que ayudan al grupo a alcanzar sus objetivos y a mantener relaciones de trabajo eficaces):*
   a. Encargado de explicar ideas o procedimientos (transmite las ideas y opiniones de cada uno).
   b. Encargado de llevar un registro (anota las decisiones y redacta el informe del grupo).
   c. Encargado de fomentar la participación (se asegura de que todos los miembros del grupo participen).
   d. Observador (registra la frecuencia con que los miembros del grupo adoptan las actitudes deseadas).
   e. Orientador (orienta el trabajo del grupo revisando las instrucciones, reafirmando el propósito de la tarea asignada, marcando los límites de tiempo y sugiriendo procedimientos para realizar la tarea con la mayor eficacia posible).
   f. Encardado de ofrecer apoyo (brinda apoyo verbal y no verbal mediante la consulta y el elogio de las ideas y las conclusiones de los demás).
   g. Encargado de aclarar /parafrasear (reformula lo que dicen los otros miembros para clarificar los puntos tratados).
3. *Roles que ayudan a los alumnos a formular lo que saben e integrarlo con lo que están aprendiendo:*

a. Compendiador o sintetizado (reformula las principales conclusiones del grupo, o lo que se ha leído o analizando, del modo más completo y exacto que le es posible, sin hacer referencia a ninguna nota ni al material original).
b. Corrector (corrige cualquier error en las explicaciones de otro miembro o resume y complementa cualquier dato importante que haya sido omitido).
c. Encargado de verificar la compresión (se asegura de que todos los miembros del grupo sepan explicar cómo se llega a determinada respuesta o conclusión).
d. Investigador / mensajero (consigue el material necesario para el grupo y se comunica con los otros grupos de aprendizaje y con el docente).
e. Analista (relaciona los conceptos y las estrategias actuales con el material previamente estudiado y con los marcos cognitivos existentes).
f. Generador de respuestas (produce y pone a consideración del grupo otras respuestas factibles además de las primeras que aportan los miembros).

4. *Roles que ayudan a incentivar el pensamiento de los alumnos y mejorar su razonamiento:*
   a. Crítico de ideas, NO de personas (cuestiona intelectualmente a sus compañeros criticando sus ideas, al mismo tiempo que les trasmite su respeto en tanto personas).
   b. Encargado de buscar fundamentos (les pide a los miembros del grupo que fundamenten sus respuestas y conclusiones con hechos o razonamientos).

c. Encargado de diferenciar (establece las diferencias entre las ideas y los razonamientos de los miembros del grupo para que todos entiendan y sopesen los diversos puntos de vista).
d. Encargado de ampliar (amplía las ideas y conclusiones de los miembros del grupo, agregando nueva información o señalando consecuencias).
e. Inquisidor (hace preguntas profundas que conducen a un análisis o profundizan la compresión).
f. Productor de opciones (va más allá de la primera respuesta o conclusión del grupo y genera varias respuestas factibles entre los cuales optar).
g. Verificador de la realidad (verifica la validez del trabajo del grupo en función de las instrucciones, del tiempo disponible y del sentido común).
h. Integrador (integra las ideas y los razonamientos de los miembros del grupo en una única posición con la que todos puedan concordar)" (Johnson *et al*., 2004: 54-55).

E. *Organiza el aula*

La organización del aula es importante para el desarrollo óptimo de las actividades cooperativas. El profesor debe cuidar los siguientes aspectos:

- Que los alumnos puedan verse mientras trabajan, acomodando las mesas de trabajo de los grupos de manera que puedan intercambiar opiniones de frente, lo suficientemente cerca para no tener que gritar. Cuando se haga asamblea o conferencia es preferible que se forme una media luna con las sillas, a fin de que todos puedan verse e interactuar fácilmente. Es importante dejar suficiente espacio entre las mesas de trabajo de los diferentes equipos para evitar que se interrumpan en sus actividades. El mobiliario debe ser ligero a fin de poderlo

cambiar rápidamente cuando se integren grupos formales o informales. Es recomendable que se asigne un espacio para cada equipo de base, en el que coloque su nombre, eslóganes o carteles que lo identifiquen; ello favorece la unidad y sentido de pertenencia.

- Cuidar que haya espacio para la libre circulación para que los alumnos puedan traer material, salir del salón o cambiar de equipo, así como para que el maestro pueda acercarse a los equipos para asesorar, supervisar u observar.
- Es necesario disponer de estantes para el material que sean accesibles a los estudiantes.
- Resulta favorable para el desempeño didáctico el ambiente del salón, en cuanto a la pintura, iluminación, ventilación, delimitación de zonas para las diferentes actividades, etc.
- Se deben incluir mamparas o pizarrones para fijar carteles, avisos, acuerdos o exposiciones.

Además de estos aspectos, Pujolás señala que para propiciar un aprendizaje cooperativo incluyente, es importante que en el salón de clase se fijen algunos carteles con lemas o eslóganes que expresen los acuerdos de algunas normas de conducta de aceptación e inclusión a los demás, las cuales comparta todo el grupo; por ejemplo, “En esta clase tengo derecho a ser yo mismo. Esto significa que nadie me tratará de forma injusta por el color de mi piel, mi peso, mi estatura, por ser niño o niña, ni por causa de mi aspecto”. Es necesario

> “Invitar a los alumnos a «inventarse» lemas y normas como estos, a discutirlos y consensuarlos, y revisar periódicamente si toda la clase los respeta, es una

> buena manera de ir trabajando la inclusión y la cooperación en tanto valores que deben presidir en todo momento la vida del aula" (2004: 118).

F. *Organiza los materiales que los alumnos necesitan para realizar la actividad.*

Se debe tener en cuenta cuál es la mejor forma de distribuir los materiales para que los alumnos los utilicen de manera cooperativa, así como qué contenido y actividad es la que deben realizar, para asegurarse que trabajen colectivamente y no de manera individual. Con la distribución y la cantidad de material que el profesor decida entregar a los estudiantes, puede propiciar en ellos la interdependencia respecto de los recursos didácticos:

> "Limitar los recursos que se distribuyen a cada grupo es una manera de crear una interdependencia positiva, pues obliga a los alumnos a trabajar juntos para cumplir con la tarea. Esta medida es especialmente eficaz durante las primeras reuniones del grupo. Al principio, es muy posible que los alumnos tiendan a trabajar por separado si cada miembro del grupo dispone de un juego de materiales […]
>
> Una variación de la interdependencia respecto de los recursos consiste en combinar el empleo de materiales individuales y grupales para una clase dada. El docente puede entregarle a cada grupo un solo juego de preguntas sobre un cuento para que las respondan juntos, pero darle una copia del cuento a cada miembro […]
>
> Otro modo de hacer que los alumnos sean interdependientes es darles la información distribuida en distintas partes, como si fueran las piezas de un

rompecabezas. Con este método, cada alumno obtiene una parte de la información necesaria para realizar la tarea. Los miembros del grupo son responsables de conocer a fondo la información que les corresponde, transmitírsela a los demás y aprender la información presentada por los otros miembros del grupo […]

Los miembros del grupo también pueden realizar aportes en forma independiente a un producto conjunto. Por ejemplo, puede pedírsele a cada miembro que aporte una oración a un párrafo, un artículo a una gacetilla o un capítulo a un libro" (Johnson *et al.*, 2004: 32-33).

3.2.1.2 El docente explica la tarea y la estructura cooperativa

A. *Explica la actividad académica a los alumnos*

Antes de toda actividad de los grupos de aprendizaje cooperativo, el docente debe explicárselas claramente en cuanto a sus procedimientos, objetivos y resultados a entregar. Se trata de una etapa de la cual depende que todos los participantes se pongan en sintonía y comprendan claramente su quehacer, por lo que el profesor tiene que verificar su comprensión plena. Para esto puede recurrir al siguiente procedimiento:

1. "Explicar la tarea. Debe ser clara y mesurable.
2. Explicar los objetivos de la actividad para asegurar la transferencia y la retención. Los objetivos pueden especificarse como resultados: 'Al final de la actividad, ustedes podrán explicar las causas de la revolución'.

3. Explicar los conceptos, los principios y las estrategias que necesitarán los alumnos durante la actividad y relacionarlos con experiencias y aprendizajes previos.
4. Explicar los procedimientos que deben seguir los alumnos para realizar la tarea.
5. Exigir un producto visible firmado por cada alumno. Esto hace que se comprometan con la tarea y ayuda a asegurar que actúen con responsabilidad.
6. Hacer a los integrantes de la clase preguntas concretas para verificar la comprensión de la actividad.
7. Pedir a los alumnos que trabajen en parejas o en grupos de tres para contestar las preguntas de la actividad, que se centrarán en: a) establecer expectativas sobre qué cubrirá la actividad y b) organizar por adelantado lo que saben sobre el tema" (Johnson & Johnson, 1999: 52).

Estos pasos optimizan el trabajo de los alumnos en sus grupos y permiten ejercer el aprendizaje cooperativo. Para ello es de vital importancia cumplir la fase tres. Se recomienda, en primer lugar, que el docente defina los conceptos básicos del tema, zanjando las dudas que surjan; también que brinde ejemplos que ayuden a comprender qué se va a aprender y cómo realizar la actividad.

Puede hacer que en equipos informales los alumnos comenten qué saben del tema y qué esperan aprender, para después charlar en asamblea grupal lo que analizaron los equipos. O puede recurrir a organizadores visuales[46] que ayuden a los alumnos a ordenar sus pensamientos; el maestro elegirá lo que

[46] "Los organizadores visuales son ilustraciones en blanco en las que se emplean líneas, flechas, recuadros y círculos para mostrar las relaciones existentes entre ciertos hechos o ideas abstractas. Sirven para orientar la actividad mental de los alumnos por la vía de suministrar un formato espacial pertinente a sus pensamientos, y para fomentar su participación a través de brindarles una dirección o un propósito a los alumnos que puedan tener dificultades cuando sólo se les dan instrucciones verbales o preguntas abstractas" (Johnson *et al.*, 2004: 62-63).

más facilite la comprensión del tema a tratar (diagramas, mapas mentales, líneas del tiempo, gráficas, etc.), lo presentará y explicará cómo utilizarlo.

B. *Explica a los alumnos los criterios para el éxito*

El docente tiene que explicar con claridad qué espera que sus pupilos logren aprender para alcanzar una evaluación exitosa, cuáles son los criterios que seguirá para evaluarlos de manera individual, por equipo de trabajo o a todo el grupo. Así, de acuerdo a los estándares otorgará la calificación conforme a los resultados de los exámenes o trabajos individuales, o al equipo por su trabajo realizado; además puede dar un puntaje extra a todo el grupo si logró elevar su nivel de aprovechamiento, en comparación con las actividades anteriores.

La claridad de los criterios de evaluación permite a los alumnos tener cuidado en las tareas individuales y colectivas; les motiva a colaborar y ayudarse mutuamente para alcanzar los objetivos.

C. *Estructura la interdependencia positiva*

La interdependencia positiva entre los alumnos se facilita cuando el profesor logra crear un ambiente de cooperación entre ellos. Debe vincularlos de manera que cada uno sólo pueda cumplir el objetivo fijado cuando todos lo alcancen; así comprenderán que deben unir su esfuerzo y apoyarse entre sí para lograr la meta común, lo cual les permitirá respetarse y valorarse, además de hacerlos responsables de la parte que les corresponde realizar en bien del grupo. El docente puede propiciarla en las siguientes formas:

a) *Interdependencia positiva de objetivos*:

“Toda clase cooperativa incluye la interdependencia positiva respecto de las metas a alcanzar. En esencia, el docente les dice a los alumnos: ‘ustedes tienen tres deberes. Deben aprender el material asignado. Deben asegurarse de que todos los demás miembros de su grupo aprendan el material asignado. Y deben asegurarse de que todos los miembros de la clase aprendan el material asignado’.

La interdependencia positiva respecto de los objetivos tiene el efecto de unir a los miembros del grupo en torno a un objetivo en común; les da una razón concreta para actuar.

A los efectos de implementar la interdependencia positiva respecto de las metas, el docente les informará a los alumnos que deben alcanzar los siguientes objetivos:

1. Todos los miembros del grupo obtendrán una puntuación acorde con el criterio preestablecido cuando se los evalúe individualmente […].
2. Todos los miembros del grupo mejorarán su rendimiento, superando sus niveles anteriores […].
3. La puntuación global del grupo (determinada por la suma de las puntuaciones de todos los miembros) superará el estándar preestablecido […].

El grupo producirá un resultado concreto satisfactorio […] firmado por los alumnos.

Al poner su firma, los alumnos saben que están diciendo tres cosas:

1. Estoy acuerdo con la respuesta del grupo.
2. He aprendido los materiales y procedimientos requeridos.

3. Doy mi palabra de honor de que todos los miembros de este grupo han aprendido los materiales y procedimientos requeridos" (Johnson *et al.*, 2004: 74-75).

b) *Interdependencia positiva respecto a las recompensas y al festejo*:

"El esfuerzo de los alumnos por aprender y promover el aprendizaje de sus compañeros debe ser observado, reconocido y festejado. Para implementar la interdependencia respecto de los premios y festejos, el docente puede hacer que los miembros del grupo festejen juntos el buen resultado obtenido, o darle a cada miembro un premio tangible por haber trabajado en equipo para completar la tarea. La práctica de festejar el esfuerzo y el éxito de los grupos acrecienta la calidad de la cooperación pues inculca en los alumnos las ideas de que (a) juntos han logrado algo superior a lo que cualquiera de los miembros podría haber hecho solo, (b) el esfuerzo de cada miembro ha contribuido al bien común, (c) el esfuerzo de cada miembro es valorado y (d) cada miembro es respetado como individuo. El reconocimiento del esfuerzo ajeno y el respeto mutuo promueven el firme compromiso de los alumnos con el rendimiento del grupo.

Hay dos tipos de premios tangibles que puede emplear el docente para implementar la interdependencia positiva: premios escolares, por ejemplo, puntos adicionales […] y premios no escolares, como tiempo libre, recreos, calcomanías o golosinas […] ofrecerles como premio 'un rato para que escuchen la música que quieran en clase, los viernes'" (Johnson et. al., 2004: 76).

c) *Interdependencia de recursos*:

“Cada miembro del grupo dispone de sólo una parte de los recursos, la información o los materiales necesarios para complementar la tarea asignada. Por lo tanto, todos sus integrantes deben sumar sus recursos para alcanzar sus objetivos. Los docentes pueden destacar la necesidad de relaciones cooperativas proporcionando recursos limitados a los alumnos para que se vean obligados a compartirlos con sus compañeros” (Johnson *et al.*, 1999: 40).

d) *Interdependencia positiva de roles*:

“A cada miembro se le asignan roles complementarios e interconectados, con responsabilidades necesarias para que el grupo complete la tarea conjunta. […] tales como: leer, llevar el registro, verificar la comprensión, estimular la participación y elaborar el conocimiento” (Johnson *et al.*, 1999: 40).

e) *Interdependencia en la identidad*:

Hay interdependencia en la identidad cuando los miembros de un equipo se identifican con el mismo y su nombre, banderín, cartel, lema, canción o motivo (Pujolás, 2001). La interdependencia en la identidad ayuda a unir a los alumnos con su grupo, sentirse parte de éste, “dar la cara” por él, realizar lo mejor que pueda la actividad que le corresponde –de acuerdo a sus capacidades personales–, preocuparse por el aprendizaje de los demás, y contribuir al aprendizaje del grupo en bien del colectivo.

f) *Interdependencia ambiental*:

“La interdependencia ambiental implica vincular a los miembros, de alguna manera, a través del ambiente físico. Esto suele lograrse asignando a los grupos un lugar determinado en el cual reunirse” (Johnson *et al.*, 2004: 77).

g) *Interdependencia imaginaria*:

> “Para implementar la interdependencia imaginaria, el docente les propone a los alumnos situaciones hipotéticas en las que hay un problema que ellos deben resolver (por ejemplo, qué hacer en caso de sufrir un naufragio en un viaje espacial a la luna)” (Johnson *et al.*, 2004: 77-78).

D. *Explica la responsabilidad individual*

El docente debe explicar que el éxito para el aprendizaje cooperativo radica en que cada integrante de los equipos cumpla la parte que le toca, por lo que debe ser responsable de su aprendizaje y del de sus compañeros. Aunque los estudiantes aprendan en grupo, como individuos deben ser capaces de explicar lo aprendido y contestar adecuadamente las evaluaciones que el profesor le aplique; cuando asumen la responsabilidad individual se reduce la posibilidad de que alguno se escude en el trabajo de sus compañeros y no realice la tarea que se le asignó. Para esto el docente aplicará evaluaciones personales, por equipo y a todo el grupo escolar:

> “La responsabilidad individual es la clave para organizar que todos los miembros del grupo se fortalezcan al aprender cooperativamente. El propósito de los grupos cooperativos, después de todo, es hacer de cada alumno un individuo más fuerte. Durante el aprendizaje cooperativo, los alumnos aprenden conocimientos, destrezas, estrategias o procedimientos dentro de un grupo, y luego los aplican por sí solos para demostrar su dominio personal del material aprendido. Los alumnos aprenden juntos cómo desempeñarse aún mejor individualmente.

Es más fácil establecer la responsabilidad individual en los grupos pequeños, pero puede incorporársela a cualquier actividad grupal. Los modos más comunes de hacerlo son:

1. Tomar una prueba individual a cada alumno. Esto incluye administrar pruebas prácticas para ver quién está listo para dar un examen.
2. Tomar exámenes orales individuales al azar. Hacer que algunos alumnos, elegidos al azar, expliquen las respuestas o presenten el trabajo de un grupo al docente (en presencia del grupo) o a toda la clase.
3. Observar a cada grupo y registrar la frecuencia con que cada miembro contribuye al trabajo grupal.
4. Asignar a un alumno de cada grupo el rol de encargado de verificar la comprensión.
5. Hacer que los alumnos le enseñen lo que aprenden a otra persona. Esto se llama explicación simultánea.
6. Hacer que los miembros empleen lo que aprenden para resolver un problema." (Johnson *et al.*, 2004: 79-80).

E. *Explica las conductas que espera ver en sus alumnos durante la tarea*

Es menester que el docente explique qué conductas espera ver en sus pupilos mientras realizan las actividades del aula, específicamente respecto a trabajar en equipo y de manera cooperativa, practicar la solidaridad y la ayuda mutua en aras del avance colectivo; si no aprenden estas habilidades no podrán lograr, en sentido estricto, un aprendizaje cooperativo.

El profesor debe enseñar y formar en sus alumnos las habilidades de trabajo cooperativo, cuyo aprendizaje se manifestará en conductas positivas como hábitos de buena convivencia, respeto, saber pedir y dar ayuda, solidaridad, diálogo, tolerancia y colaboración. Ello resulta favorable no sólo en el ámbito académico, también en otros círculos sociales como la familia, los amigos, el barrio o el trabajo remunerado –respecto al que los capacita en saber colaborar e interrelacionarse con sus compañeros de trabajo de manera positiva.

El docente debe programar la enseñanza gradual de las habilidades sociales, iniciando con una o dos; cuando éstas estén interiorizadas en sus alumnos y las practiquen naturalmente, puede agregar otras más complejas. Su enseñanza debe ser considerada un contenido más de los cursos; valorando que son el cimiento para el genuino aprendizaje cooperativo, tiene que destinar tiempo para que los estudiantes las aprendan e incorporen a su conducta[47], logrando que

> "Los cuatro niveles de práctica cooperativa coinciden con las cuatro divisiones de los roles que asumen los alumnos durante las clases cooperativas:
>
> 1. Prácticas de formación: son las que deben emplear los alumnos para establecer un grupo de aprendizaje cooperativo, como permanecer con el grupo y no deambular por el aula, hablar en un tono de voz bajo, turnarse y llamarse unos a otros por el nombre.

[47]Así lo explica Pujolás citando a Solé "El trabajo en grupo concierne a unos contenidos cuya adquisición – que implica el propio trabajo colaborativo – es necesaria para el logro de los objetivos de la etapa. Estamos, pues, ante unoscontenidos que hay que trabajar con todos los alumnos y alumnas, más que ante una decisión de metodología didáctica. El trabajo en grupo no es sólo un medio para trabajar determinados contenidos; constituye en sí mismo un conjunto de procedimientos, actitudes y valores que justifican que lo consideramos un contenido en sí mismo" (Solé 1997, en Pujolás, 2004: 139).

2. Prácticas de funcionamiento: son las necesarias para manejar las actividades del grupo y mantener relaciones de trabajo eficaces entre los miembros, como expresar ideas y opiniones de uno, orientar el trabajo del grupo y alentar a todos a que participen.
3. Prácticas de formulación: son las que deben aplicar los alumnos para comprender mejor los materiales que estudian, para emplear estrategias superiores de razonamiento y para maximizar su conocimiento y retención del material asignado, por ejemplo, explicar paso a paso el razonamiento de uno y relacionar lo que se está estudiando con los conocimientos previos.
4. Prácticas de incentivación: son las que requieren los alumnos para incentivar la reconceptualización del material que están estudiando, el conflicto cognitivo, la búsqueda de más información y la explicación de los fundamentos en que se basan las conclusiones a las que uno ha llegado. Por ejemplo: criticar las ideas (no a las personas) y no cambiar de opinión a menos que uno sea lógicamente persuadido a hacerlo" (Johnson *et al.*, 2004: 81-82).

Existe una relación de mutua dependencia entre la asignación de roles a los alumnos y la enseñanza gradual de las habilidades de trabajo cooperativo, por lo que el docente debe cuidar su correspondencia en el desarrollo de las actividades didácticas, con la finalidad de ir mejorando las habilidades y capacidades de sus pupilos en el trabajo cooperativo.

Aprendiendo las habilidades cooperativas, los alumnos deberán ir mejorando continuamente sus destrezas y capacidades para trabajar en equipo. Para eso es necesaria la corrección, la modificación y la adaptación. El proceso que el

docente debe seguir para la enseñanza de las habilidades cooperativas está formado por cinco pasos:

> “El primer paso es asegurar que los alumnos vean la necesidad de adquirir las destrezas necesarias para trabajar en equipo. El docente puede realizar diferentes acciones:
>
> 1. Pedir a los alumnos que propongan cuáles destrezas necesitan para trabajar juntos con eficacia y que elijan una o más de ellas para ponerlas en práctica durante la clase.
> 2. Decidir qué destrezas cooperativas se practicarán en la clase y avisar a los alumnos que deben conocerlas. Esto se puede hacer exponiendo posturas, explicando la importancia de las destrezas y felicitando a los alumnos que las ponen en práctica.
> 3. Hacer una teatralización para mostrar un caso en el que la destreza en cuestión está evidentemente ausente.
>
> El segundo paso es asegurarse de que los alumnos entiendan en qué consiste la destreza, cómo ponerla en práctica y cuándo hacerlo. Para ello, el docente puede hacer varias cosas.
>
> 1. Definir operativamente la destreza según las conductas verbales y no verbales que enseña. De modo que los alumnos sepan exactamente qué hacer. No basta con decirles a los alumnos qué prácticas quiere el docente que emplee durante la clase (‘por favor, aliéntese unos a otros a participar y verifiquen que todos hayan comprendido qué se está aprendiendo’). Hay que explicarles qué es lo que deben hacer. Un modo de hacerlo es a través de un gráfico en T [...].

El docente mencionará una práctica (por ejemplo, fomentar la participación) y preguntará a la clase cómo se vería ésta (conductas no verbales). Después de que los alumnos hayan aportado varias ideas, se les preguntará qué significan esas conductas (frases). Deberán mencionar varias ideas. El docente las escribirá para que puedan consultarlo.

2. Demostrar y ejemplificar la práctica frente a la clase y explicarla paso a paso hasta que los alumnos tengan una idea clara de cómo se ve y cómo suena.
3. Teatralizar la práctica haciendo que cada alumno la practique dos veces en su grupo antes de comenzar la clase.

El tercer paso consiste en plantear situaciones de ejercitación y promover la adquisición de la destreza. Para adquirirla, los alumnos deberán practicar una y otra vez. El docente guiará esa ejercitación a través de diversas actividades:

1. Asignar la destreza social como un rol concreto para que algunos miembros lo desempeñen o como responsabilidad general para todos los miembros.
2. Observar a cada grupo (y designar observadores entre los alumnos) y registrar qué miembros del grupo están poniendo de manifiesto la destreza, con qué frecuencia y con cuánta eficacia […].
3. Inducir periódicamente el empleo de la práctica durante la clase, indicando a un miembro del grupo que haga una demostración al respecto.

El cuarto paso es asegurarse de que todos los alumnos reciban retroalimentación sobre la aplicación de la destreza y reflexionen acerca de cómo ponerla en práctica con mayor eficacia en el futuro.

Ejercitar las destrezas correspondientes al trabajo en equipo no es suficiente. Los alumnos deben recibir retroalimentación en cuanto a la frecuencia y la eficacia con que las están empleando. Sobre la base de esa retroalimentación y

de su propia evaluación, los estudiantes podrán decidir cómo emplear la destreza de un modo más eficaz.

El quinto paso consiste en asegurarse de que los alumnos perseveren en la práctica de la destreza hasta que la apliquen con naturalidad" (Johnson *et al.*, 2004: 83-86).

3.2.1.3 El docente controla e interviene durante el proceso

A. *Control e intervención*

Cuando el maestro ya ha estructurado el trabajo cooperativo en pequeños grupos de sus alumnos, le corresponde realizar dos actividades básicas durante las labores de los equipos: controlar e intervenir. Debe estar presente durante el trabajo de los equipos y pasar tiempo con cada uno para observar e intervenir en el desenvolvimiento de dos aspectos fundamentales: el progreso académico de los alumnos respecto al objetivo conceptual, y las habilidades inter-personales que ayudan a la cooperación de los grupos (objetivos actitudinales).

El profesor puede realizar lo anterior de manera "formal", mediante una plantilla de elementos a observar, la cual le permitirá evaluar el desarrollo cognoscitivo y de las habilidades sociales de sus pupilos; o bien puede hacerlo sin plantilla, "informalmente", pero fijando un tiempo de observación que abarque a todos los equipos. Con los datos recolectados elaborará diagramas o gráficas para comentarlas al final de la actividad. De acuerdo a Johnson *et al.*, en tal ejercicio debe tener presentes seis normas a seguir:

"Primera norma: El docente siempre supervisará a los grupos mientras están trabajando. Toda vez que sea posible, utilizará un formulario de observación. Cuanto más concretos sean los datos, más útiles les serán al docente y a los alumnos.

Segunda norma: El docente no debe tratar de registrar muchas conductas distintas por vez […].

Tercera norma: Algunas veces, el docente puede usar una lista de verificación además de un formulario de observación sistemática […].

Cuarta norma: el docente debe centrar su atención en las conductas positivas. Éstas deberán ser festejadas cuando estén presentes y mencionadas en caso de estar ausentes.

Quinta norma: Los datos sobre las frecuencias deben complementarse y ampliarse con notas referentes a las acciones concretas de los alumnos. Es muy útil registrar los intercambios adecuados que el docente observe y que pueda comunicar más adelante a los alumnos (y a los padres) como causas objetivas de elogio.

Sexta norma: una vez que los alumnos entienden el aprendizaje cooperativo y la conducta que deben manifestar para ayudarse mutuamente a aprender, el docente puede capacitarlos para actuar como observadores" (Johnson *et al.*, 2004: 105-106).

Si durante su observación el profesor se da cuenta de que los alumnos no avanzan en el aprendizaje o manifiestan conductas negativas, puede intervenir

para mejorar el aspecto cognoscitivo aclarando las instrucciones, repasando los procedimientos, contestando dudas, ayudando a mejorar el aspecto conductual, sugiriendo habilidades que faciliten el trabajo colectivo, o reforzando conductas positivas observadas –motivando a los estudiantes a seguir utilizándolas.

Sus intervenciones deben ser cuidadosas, para no obstaculizar el desarrollo de las capacidades de los alumnos para resolver los problemas conceptuales y de interrelaciones grupales que se les presenten. Es decir, debe dar algún tiempo para que por sí mismos busquen soluciones a sus problemas, por lo que sólo intervendrá si observa que discuten inadecuadamente o no avanzan, para reencausar la actividad y propiciar el trabajo cooperativo.

B. *Cierre de la actividad*

Al terminar las actividades de los pequeños grupos cooperativos, el docente debe organizar un ejercicio que reafirme y resuma lo aprendido. Puede hacerlo formando equipos informales de dos o tres personas, que comenten o revisen sus notas de trabajo por unos minutos, para determinar qué aprendieron, para qué les sirve, cómo podrían aplicarlo o ampliar el tema. Luego una asamblea podría escuchar las conclusiones de cada equipo, y también se podrían escribir en un cartel los conceptos aprendidos, su uso y las sugerencias para ampliar o reforzar el conocimiento.

El cierre de actividades es básico para que el grupo comparta la experiencia de aprendizaje de cada equipo, refuerce y retenga lo aprendido, además de

formular conclusiones grupales que den la pauta para continuar con nuevos temas.

3.2.1.4 El docente evalúa y procesa

A. *Evalúa la cantidad y la calidad del logro de los alumnos*

Para la TAC, la evaluación es un proceso que realizan los alumnos y el docente. Está integrada por la evaluación del profesor, la autoevaluación individual y la autoevaluación grupal. Se recomienda que el maestro haga un diagnóstico basado en las observaciones que realizó en el día a día, sobre el desempeño de los estudiantes en el seno de los equipos de trabajo.

El docente evalúa el progreso personal de cada alumno en dos aspectos: el *cognoscitivo* y el *actitudinal*. El primero puede estimarlo mediante trabajos, pruebas, reportes o revisión de notas, entre otros recursos. El segundo, sobre la base de sus registros acerca de la conducta de sus pupilos, es decir, en qué medida desarrollaron o mejoraron sus aptitudes para la cooperación grupal.

Además, el profesor evalúa el desempeño actitudinal de cada equipo y del grupo, asignando puntajes para cada caso. Johnson *et al.*indican que hay cinco reglas a seguir para el diagnóstico:

> *"Primera regla.* Efectuar todos los controles y evaluaciones en el contexto de los equipos de aprendizaje. El docente debe diagnosticar y evaluar el rendimiento de cada alumno, pero el diagnóstico es mucho más eficaz cuando se práctica en el contexto del grupo.

Segunda regla. ¡Diagnostique una y otra vez! Los grupos de aprendizaje necesitan recibir una retroalimentación continua acerca del nivel de aprendizaje de cada miembro. El docente debe tomar pruebas y formular preguntas con frecuencia, y exigir muchos trabajos escritos y presentaciones orales.

Tercera regla. Hacer que los alumnos determinen mutuamente sus niveles de aprendizaje. Inmediatamente después de un control, los miembros del grupo deben tomar las medidas necesarias para optimizar el aprendizaje de todos.

Cuarta regla. Emplear un sistema basado en criterios para todos los diagnósticos y evaluaciones. Evitar cualquier comparación entre los niveles de rendimiento de los alumnos. La comparación es una 'fuerza destructiva' que puede reducir la motivación y el aprendizaje de los estudiantes.

Quinta regla. Utilizar una amplia variedad de fórmulas de diagnóstico. El aprendizaje cooperativo es un campo en el que pueden aplicarse el aprendizaje de calidad total, el diagnóstico basado en el desempeño y el diagnóstico auténtico" (2004: 122-123).

B. *Asegura que sus alumnos procesen cuidadosamente la eficiencia de sus grupos*

Es importante proporcionar a los estudiantes tiempo suficiente para procesar la eficiencia de sus grupos, lo cual puede hacerse mediante el análisis dialógico del desempeño personal y grupal, manifestando los criterios en que se basaron, las fallas y un plan de mejora individual, de equipo y de clase. Así los alumnos serán autocríticos y se comprometerán a mejorar en su desempeño personal y grupal. Para iniciar el procesamiento se pueden seguir los siguientes pasos:

1. “Nombra tres cosas que tu grupo hizo durante el trabajo conjunto. Nombra una cosa que tu grupo podría hacer aún mejor.
2. Piensa en algo concreto que hizo cada miembro para contribuir a la eficacia del grupo. Diles qué fue.
3. Agradece a los miembros de tu grupo la ayuda que te prestaron.
4. Califica tu propio desempeño entre 1 (bajo) y 10 (alto) en materia de (nombrar una destreza cooperativa, como incentivar la participación o verificar la comprensión). Comunícale a tu grupo la calificación que te has asignado y explicarle por qué. Planifica cómo aumentar en el futuro la frecuencia del empleo de esta destreza por parte de los miembros del grupo” (Johnson *et al.*, 2004: 131).

El objetivo del procesamiento de los grupos cooperativos es que los alumnos analicen su trabajo, qué hicieron bien, en qué fallaron y cómo pueden mejorar. Johnson y Johnson sostienen que este proceso consta de cuatro partes:

1. “Realimentación: El docente asegura que cada alumno, cada grupo y la clase entera reciba (y dé) realimentación sobre la eficacia del trabajo en la actividad y en el grupo. La realimentación a los alumnos debe ser descriptiva y específica, no evaluativa y general.
2. Reflexión: El docente asegura que los alumnos analicen la realimentación recibida y reflexionen sobre ella. Evite preguntas que se puedan contestar por sí o no. En vez de preguntar: ‘¿todos ayudaron a sus compañeros a aprender?’, pregunte: ‘¿con que frecuencia cada uno de ustedes (a) explicó cómo resolver un problema y (b) corrigió o aclaró las explicaciones de algún compañero?’

3. Objetivos de mejora: Ayude a los individuos y a los grupos a establecer objetivos para mejorar la calidad de su trabajo.
4. Festejo: Estimule el festejo por el esfuerzo realizado y el éxito del grupo" (1999: 75-76).

C. *Hace que sus alumnos piensen en un plan para mejorar*

Después de que los miembros del grupo han realizado el procesamiento de su desempeño y detectado sus fallas, es primordial que el docente los motive para realizar un plan de mejoras, mediante la elaboración de objetivos individuales y grupales; para tal fin, los alumnos pueden llenar el formato que sugiere Pujolás (ver Cuadro 8). El establecimiento de objetivos es una poderosa estrategia pedagógica; da a los alumnos

"La sensación de dominio y compromiso con las acciones que han decidido llevar adelante (en contraste con las conductas asignadas por el docente). Las siguientes son algunas maneras de organizar el establecimiento de metas.

1. El docente indica a los alumnos que fijen metas conductuales concretas para la siguiente sesión del grupo. Cada alumno elegirá una práctica social determinada para emplearla con mayor eficacia (objetivo individual) o el grupo llegará a un consenso acerca del cuál técnica de colaboración deben abordar todos los miembros en la próxima sesión (objetivo colectivo). El docente podría pedirles a los grupos que entreguen una declaración escrita señalando qué técnica social va a encarar cada miembro durante la siguiente sesión de trabajo. Esto ayuda al docente a mantenerse informado sobre el funcionamiento del grupo.

2. En una sesión de procesamiento por parte de toda la clase, el docente le pedirá a cada grupo que acuerde una conclusión frente a la declaración: 'nuestro grupo podría mejorar su integración mediante…', y luego se le trasmitirá a toda la clase. El docente escribirá las declaraciones completas en el pizarrón, bajo el título: 'Metas'. Al principio de la siguiente lección cooperativa, leerá las metas y les recordará a los alumnos lo que acordaron hacer durante esa sesión.
3. El docente le pedirá a cada alumno que complete por escrito una de las siguientes frases al final de una sesión de aprendizaje cooperativo.

a. 'Algo que me propongo hacer en forma distinta la próxima vez, para ayudar a mi grupo, es…'
b. 'La práctica social que quiero aplicar la vez que viene es…'
c. 'Puedo ayudar a mi grupo la próxima vez mediante…'
d. 'Las cosas que haré para ayudar a mi grupo la vez siguiente son…'
e. 'Una práctica social que ejercitaré más la vez que viene es….'

4. El docente hará que los alumnos prevean en qué situación, fuera del aula, podrán aplicar las prácticas sociales que están aprendiendo en clase. Esta es una actividad que ayuda a los estudiantes a establecer una conexión entre el aprendizaje cooperativo y otras esferas de su vida. Para esta tarea, es conveniente emplear objetivos individuales y colectivos" (Johnson *et al.*, 2004: 139-140).

D. *Hace que todos festejen el esfuerzo de los integrantes del grupo*

Para el aprendizaje cooperativo es primordial que, una vez que los alumnos han procesado su desempeño (individual y grupal) y elaboraron un plan de mejora (*ídem*), el profesor debe motivarlos a festejar sus logros cooperativos. El festejo

les dará la certeza del triunfo, de que su esfuerzo ha sido reconocido, que valió la pena la dedicación, que pueden ir más adelante; les da el convencimiento de su participación, confirma el respeto y el aprecio entre compañeros. Así los estudiantes se sentirán motivados para continuar trabajando cooperativamente, y se comprometerán a mejorar:

> "Los sentimientos de haber logrado algo, de ser apreciado y respetado, fomenta la dedicación al estudio, el entusiasmo por trabajar en grupos cooperativos y una sensación de idoneidad respecto de la materia aprendida y del trabajo cooperativo con los compañeros de clase. El hecho de ser reconocido por haberse esforzado en aprender y por contribuir al aprendizaje de sus compañeros es un incentivo mucho mayor que las buenas calificaciones o los premios tangibles. El empeño firme, perseverante y duradero en emprender viene más del corazón que del cerebro" (Johnson *et al.*, 2004: 140).

3.2.1. Actividades de los alumnos

A. *Aprender a cooperar*

Para que el proceso del aprendizaje cooperativo se pueda dar, es primordial el rol que deben seguir los alumnos. Ellos son el elemento central; se espera que durante el proceso enseñanza-aprendizaje logren aprender cooperativamente al alcanzar los objetivos conceptuales y actitudinales que se les fijaron, lo cual les permitirán cambiar sus pensamientos y conductas.

Para esto, es necesario que los estudiantes abandonen las actitudes pasivas y receptivas enseñadas desde el individualismo y la competencia; ahora deben ser propositivos, compartir la responsabilidad de su aprendizaje con sus demás compañeros y el docente. Su papel ahora es el de actuar en colectivo para construir conocimiento, investigar, conceptualizar, analizar, teorizar e ingeniar técnicas que le ayuden a poner en práctica lo aprendido.}

La enseñanza-aprendizaje cooperativo inicia con el alumno y termina en él; supone una cíclica espiral ascendente, en cuya fase intermedia se apropia del conocimiento y logra pasar a un nivel superior de su zona de desarrollo potencial, en buena medida gracias al trabajo colectivo-cooperativo. Los alumnos logran un *aprendizaje significativo*[48] cuando al recibir nueva información esta se incorpora a sus conocimientos previos dotándolos de significado y se pone de manifiesto la modificación del sujeto en el aspecto conceptual, es decir, su cosmovisión, su concepción acerca del mundo, su entorno mediato e inmediato y de sí mismo.

El aprendizaje de habilidades sociales y de interacción en grupo cultiva la capacidad de colaborar, que prepara para la vida en los diferentes ámbitos de lo social: la familia, el barrio, los amigos, el trabajo, etc., haciendo más fácil la inserción social y mejorando las relaciones interpersonales. La educación forma

[48]"La *Teoría del aprendizaje significativo* [de Ausubel] nos aporta el concepto de que un aprendizaje es significativo cuando una nueva información se relaciona de manera no arbitraria y dotándose de significado con los conocimientos previos de la persona que aprende. El aprendizaje cooperativo facilita la relación significativa de la nueva información, ya que la interacción en el grupo facilita el acercamiento y la adecuación de los contenidos a los conocimientos previos, facilita su elaboración, reestructuración, etc., así como la asimilación de estrategias de aprendizaje. (Negro *et al*., en Torrego & Negro 2012:59).

en los alumnos: su “saber”, es decir, los conocimientos e información; su “saber hacer”, manifiesto en sus habilidades y destrezas; y su “ser”, constituido por sus valores y actitudes, las cuales lo ubican como un ser social.

El aprendizaje cooperativo implica habilidades sociales de interrelación para trabajar en equipo, que el docente debe introducir paulatinamente, a fin de que los alumnos las vayan incorporando en su vida cotidiana[49]. La primera actividad que los equipos deben realizar es que todos sus componentes dialoguen y elaboren algunas reglas mínimas de funcionamiento para todo el salón, y para el trabajo en los pequeños grupos cooperativos.

En principio deben ser normas sencillas, con opción de modificarse cada vez que se considere pertinente. Es conveniente que se elabore un cartel con estas reglas del funcionamiento cooperativo y se pegue en el salón, a fin de que todos las tengan presentes (ver Cuadro 9); es necesario comprometer a todos a cumplirlas y a vigilar que los demás las cumplan.

2. *Establecer y cumplir reglas de trabajo en grupo*

Es importante que el docente reúna a los alumnos en sus equipos y les explique qué hacer para realmente funcionar de manera cooperativa. Debe hacer ver los aspectos negativos como el protagonismo, incumplimiento, desorden, esperar que otros realicen el trabajo, etc., así como los positivos, de

[49] “Howel plantea la necesidad de un currículum que incluya los comportamientos sociales, con objetivos didácticos referentes al comportamiento (en nuestro contexto educativo estaríamos hablando de contenidos y objetivos referentes a actitudes, valores y normas), junto con los objetivos instructivos (de contenidos y objetivos de conceptos y procedimientos)” (Pujolás, 2004: 118).

forma que sus pupilos los valoren y los vayan incorporando paulatinamente en la organización interna de sus equipos.

Cuadro 9

Condiciones para el éxito del trabajo en grupo

Aceptamos y practicaremos los acuerdos siguientes:

- Planificaremos el trabajo. Nos comprometemos a programar entre todas y todos la tarea que se quiera estudiar, respondiendo a las preguntas: « ¿Qué hemos de hacer?», « ¿Cuándo?», « ¿Cómo?».

- Haremos el trabajo. Estamos de acuerdo en hacer la tarea que ha propuesto la profesora o el profesor y que el grupo ha decidido. Aceptamos las indicaciones de los responsables de cada una de las tareas. Respetaremos el material y seremos responsables.

- Respetaremos a cada miembro del grupo. Nos comprometemos a respetarnos y a ayudarnos a resolver las dificultades de cada uno. Si surge algún conflicto dentro del grupo, lo resolveremos nosotros mismos, y sólo avisaremos al profesor o a la profesora en caso de necesidad.

- Participaremos todas y todos. Estamos de acuerdo en que cada uno hará la parte del trabajo que hemos repartido y procuraremos que una sola persona no lo tenga que hacer todo. Nos escucharemos, compartiremos ideas y recursos, y discutiremos las dudas antes de preguntar a la profesora o al profesor.

- Hablaremos para escucharnos y entendernos. Aceptamos hablar en voz baja y no molestar a los demás del grupo. Pediremos la palabra, escucharemos con atención y no interrumpiremos a las compañeras ni a los compañeros.

Hábitos necesarios para desarrollar un trabajo cooperativo:

- Ponerse de acuerdo con lo que se ha de hacer.
- Decidir cómo se hace y qué hará cada uno.
- Realizar los correspondientes trabajos o pruebas individuales.
- Considerar cómo se complementa el trabajo.
- Valorar los resultados en función de los criterios asumidos o explicitados antes.

Fuente: González Rodríguez, 2000: 13, en Pujolás, 2004: 119.

Luego los equipos asignarán funciones a sus integrantes, nombrando coordinador, secretario, encargado del material, de tomar el tiempo, etc. Para

asegurarse de que todos entienden en qué consiste cada rol se deben aclarar sus funciones, de ser necesario escribirlas y entregar copia a cada alumno. Pujolás recomienda retomar los siguientes aspectos mínimos de organización interna para los grupos cooperativos de base:

- “Que por lo menos una persona del equipo sepa qué hay que hacer.
- Que todo el mundo disponga del material necesario.
- Que no se pierda el tiempo hablando de otras cosas.
- Que no charlen todos a la vez y que no se hable en voz demasiada alta.
- Que nadie imponga su opinión a los otros.
- Que si hay alguien que se desanima, haya otro que lo anime.
- Que haya alguien que recuerde, a quien se «despiste», los compromisos adquiridos” (Pujolás, 2004: 120-121).

El objetivo es que, mediante el auténtico trabajo en cooperación, los alumnos aprendan a pensar, observar, escuchar, dialogar, relacionar sus opiniones con las ajenas, admitir que otros piensen diferente, poner al servicio del equipo sus conocimientos, y a tomar decisiones colectivas.

Es menester que el estudiante que se integra a un equipo se responsabilice por aprender los contenidos, pero también de que aprendan los demás integrantes; puede incluso ayudar a quienes no logran avanzar o pedir la asesoría necesaria con el docente, a fin de que el equipo avance como tal, e interactué de manera correcta con el resto del grupo.

El aprendizaje cooperativo requiere que el alumno asuma responsabilidades, para hacerlo verdadero partícipe del aprendizaje individual y colectivo. Pero él

sólo será participativo, creativo y propositivo en la medida en que se le ofrezcan oportunidades de toma de decisiones. Esta participación con responsabilidad es básica para lograr la interdependencia positiva entre los estudiantes, los equipos y los profesores, y por ende la construcción conjunta de conocimiento.

En suma, el aprendizaje cooperativo se desarrolla en un proceso colectivo, en el que el progreso personal se da paralelamente al avance del grupo:

> "La educación (aprendizaje) cooperativa consiste en: abordar cooperativamente un mismo problema o asunto. Lograr relación e interdependencia entre dos o más personas alrededor de un asunto (sinergia). Hacer una reestructuración activa del contenido mediante la participación grupal. Ser responsable de su aprendizaje y del de sus compañeros de grupo. Aprender que todos somos líderes. Aprender-desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores en equipo" (Ferreiro y Calderón, 2000:32).

3.2.2.1 Actividades en los grupos cooperativos de base

Los grupos de base se forman de manera heterogénea, tienen una duración larga (por lo menos un semestre escolar), y se reúnen cotidianamente. Su función es lograr que los coequiperos se presten apoyo, estímulo y ayuda en la realización de las tareas académicas, de funcionamiento y de apoyo personal, por lo que no sólo operan dentro de la escuela. Las principales actividades que los alumnos deben realizar en la clase dentro de sus grupos de base, son:

> "Al comenzar cada clase, los alumnos se reúnen en sus grupos para:

1. Saludarse y verificar que ningún integrante del grupo esté sufriendo una tensión indebida. Las dos preguntas que se harán son: “¿cómo estás hoy?” y “¿Estamos todos preparados para esta clase?”.
2. Comprobar si todos han hecho sus tareas o si necesitan alguna ayuda. Las preguntas serán “¿Hiciste la tarea?” y “¿hay algo que no hayas entendido?”. Si los integrantes del grupo no tienen tiempo para ayudarse durante la reunión del grupo de base, pueden arreglar para encontrarse a la hora del almuerzo o durante su tiempo libre. Periódicamente, pueden darse a los grupos de base una lista de verificación de las habilidades académicas y se les puede pedir que evalúen cuáles necesitan practicar algunos de sus integrantes.
3. Revisar qué han leído y hecho sus integrantes desde la última clase. Todos tienen que ser capaces de resumir brevemente lo que han leído, pensado, y hecho. Pueden asistir a clase con cosas que hayas descubierto y quieran compartir o con copias de trabajos que hayan hecho y quieran distribuir entre sus compañeros de grupo.

Llegar a conocerse mejor y ofrecerse realimentación conversando a partir de preguntas como: ‘¿Qué te gusta de ti mismo?’ y ‘¿Qué es lo mejor que te pasó esta semana?’.

Los grupos de base de la clase sirven de apoyo para los integrantes individuales del grupo. Si algún integrante llega tarde o debe irse temprano un día, el grupo puede informarle qué ha perdido. Además, los integrantes del grupo pueden ayudarse con tareas tales como, por ejemplo, la escritura de lo que se les ha solicitado. En los grupos de base se pueden discutir las tareas asignadas; planificar, revisar y corregir los trabajos y las composiciones y se pueden resolver

las dudas y las preguntas que surjan. Si un grupo no puede resolver un punto, pueden entonces llamarse la atención del docente al respecto.

[…] Al finalizar el día, los integrantes del grupo se reúnen para asegurarse de que todos tengan la tarea, entiendan qué deben hacer y reciban la ayuda que necesitan para ello. Además, los grupos pueden querer discutir qué han aprendido sus integrantes durante el día y ver los planes que tienen para esa noche. Por la tarde, pueden hablarse por teléfono o incluso estudiar juntos" (Johnson *et al.*, 1999: 68-69).

Por ser permanentes, los grupos de base posibilitan la interacción constante de sus miembros y facilitan que desarrollen una verdadera preocupación por el progreso y bienestar de los demás. Sirven para fortalecer las relaciones inter-personales, la amistad y la confianza. Si sus miembros logran desarrollar identidad y sentido de pertenencia, pueden mantenerse cohesionados y construir un ambiente para el sano desarrollo psicológico de sus integrantes, gracias al fomento de la seguridad y la autoestima.

3.2.2.2 Actividades en los grupos cooperativos formales

Los equipos formales para el aprendizaje cooperativo juntan entre tres y cuatro personas, y duran una clase o algunas semanas. Aunque se organizan para alcanzar objetivos cognoscitivos, para su funcionamiento requieren de habilidades sociales y de interrelación en grupo. Para asegurar la cooperación en esta clase de equipos, sus miembros deberán respetar las reglas y normas de trabajo establecidas por todos los integrantes del salón de clases.

Los teóricos de la TAC han desarrollado una amplia gama de técnicas y procedimientos para asegurar que los integrantes de esta clase de equipos trabajen cooperativamente y se responsabilicen del aprendizaje personal y colectivo:

> "Durante la actividad los alumnos trabajan juntos. Usar el aprendizaje cooperativo con eficacia es un arte basado en la organización de las actividades de manera tal que se incluyan los cinco elementos básicos. Hay procedimientos estandarizados que se pueden usar repetidamente para proporcionar un patrón y fluidez a la vida en el aula. Una clase puede incluir, por ejemplo, los siguientes procedimientos cooperativos:
>
> 1.- Revisar la tarea.
>
> 2.- Involucrarse en discusiones.
>
> 3.- Tomar notas.
>
> 4.- Leer el material asignado (lectura y explicación por parejas, grupos de tres para comprensión de lectura, rompecabezas).
>
> 5.- Ejercicios y revisión.
>
> 6.- Escritura de composiciones.
>
> 7.- Resolución de conflictos intelectuales.
>
> 8.- Realización de proyectos" (Johnson & Johnson, 1999: 56).

Explicar el vasto universo de técnicas de trabajo grupal cooperativo excede la delimitación del presente trabajo. No obstante, a modo de información se elaboró el Anexo 1, que expone las principales técnicas y actividades diseñadas para el aprendizaje cooperativo.

3.2.2.3 Actividades en grupos cooperativos informales

Los alumnos aprenden a trabajar de forma cooperativa en grupos informales, constituidos generalmente por parejas o tríos para realizar una actividad breve (máximo de 30 minutos) en la cual deben alcanzar un objetivo conceptual de aprendizaje. Se pueden usar en varias veces durante una clase, para centrar una discusión; identificar los conocimientos previos que los estudiantes tienen de un tema; reafirmar los conceptos básicos de una sesión, para el cierre; focalizar la atención de los alumnos en alguna exposición o conferencia, etc. Por ejemplo, Johnson *et al.*proponen el siguiente proceso para que los alumnos aprovechen al máximo una conferencia aprendiendo cooperativamente.

1. *"Discusión focalizada 1: Organización por adelantado.* Forme parejas de estudiantes. Puede hacerse con el compañero de banco o con el que esté sentado más cerca. […] Dé a las parejas la tarea cooperativa de realizar la tarea inicial (organizar por adelantado). Destine sólo 4 ó 5 minutos para que lo hagan. La discusión tiende a promover la organización anticipada de lo que los alumnos ya saben sobre el tema que se presentará y a establecer expectativas sobre lo que se dirá en la conferencia.
2. *Segmento de conferencia.* 1. Presente el primer segmento de la conferencia. Este segmento debe durar entre 10 y 15 minutos. Es aproximadamente el lapso que puede mantenerse concentrado en una conferencia un adulto motivado, para un adolecente desmotivado, el tiempo puede ser más breve.

3. *Discusión por parejas.* 1. Dé a las parejas de alumnos, una tarea de discusión de entre 3 y 4 minutos centrada en lo que acaba de presentar. […] Las parejas de discusión responden la tarea de la siguiente forma:

a. Cada estudiante formula una repuesta.
b. Los estudiantes *comparten* sus respuestas con sus compañeros.
c. Los estudiantes *escuchan* atentamente las respuestas de sus compañeros.
d. Las parejas *crean* una respuesta nueva, superior a la formulación inicial de cada uno de ellos, a través del proceso de asociación, elaboración sobre los pensamientos del otro y síntesis.

Es importante que se pida a los alumnos, elegidos al azar, que compartan sus respuestas después de cada tarea de discusión. Elija dos o tres alumnos al azar para que resuman en 30 segundos lo que han hablado con sus compañeros. Esta responsabilidad individual asegura que las parejas se tomen en serio la tarea y que cada uno de sus dos integrantes esté preparando para responder.

4. Segmento de conferencia 2. Presente el segundo segmento de la conferencia.
5. *Discusión por parejas 2.* Dé una tarea similar a la atención, centrada en la segunda parte de la conferencia.
6. Repita esta secuencia de segmento de conferencia y discusión por parejas hasta terminar la conferencia.
7. *Discusión focalizada 2:* Cierre. Es necesario proporcionar una tarea de discusión de conclusión para resumir lo que los estudiantes han aprendido en la conferencia. Las parejas de alumnos deben tener entre 4 y 5 minutos para resumir y discutir lo que se dijo en la conferencia. […].
8. Procese el procedimiento regularmente con sus alumnos, para ayudarlos a aumentar su habilidad y su velocidad para completar tareas breves de

> discusión. Las preguntas de procesamiento pueden incluir: "¿Estabas bien preparado para las discusiones?" y "¿Cómo podrías venir mejor preparado mañana?" (1999: 65-66).

Como puede apreciarse, aunque los grupos informales trabajan por periodos de tiempo cortos, sus actividades deben estar encaminadas a que la interacción de los integrantes tenga como base el aprendizaje cooperativo; por esta razón el docente debe enseñar a sus alumnos las técnicas y habilidades de trabajo en grupos cooperativos temporales, de igual forma que en grupos formales y de base. Las actividades en los grupos de base, formales e informales son arduas, por lo que requieren disposición y esfuerzo constante, como estudiantes activos y propositivos.

Resumiendo, la TAC propone una estructura pedagógica claramente definida en las actividades de los docentes y alumnos que busca propiciar una dinámica de colaboración en la construcción del aprendizaje cooperativo. La TAC cuenta con suficiente experimentación y base científica que demuestra su viabilidad, de tal forma que en las universidades y en el sector cooperativo mexicano se deberían usar en la enseñanza-aprendizaje y aprovechar sus bondades ya comprobadas en otros contextos. Aunque como ya se ha explicado, no exista una estructura educativa y legislativa que favorezca el uso del método del aprendizaje cooperativo, es necesario iniciar su uso en el espacio inmediato de acción *el aula* y poco a poco incorporar a más docentes en el uso del mismo[50].

[50]"Obviamente, el hecho de que la meta a conseguir sea que la cooperación impregne su centro escolar, no debería interpretarse como desmotivación para que la ponga en práctica en el

Nuestro país requiere innovar las estructuras educativas vigentes, dejando a tras el método tradicional que lo frena y limita, para acceder a estructuras nuevas de aprendizaje que formen a los egresados con las capacidades que respondan a las necesidades actuales de educación y formación para la producción, que como ya se ha explicado, el método del aprendizaje cooperativo es una alternativa de innovación educativa que responde a una sociedad democrática e incluyente de la diversidad humana.

Por los resultados comprobados del uso del método del aprendizaje cooperativo, bien vale la pena iniciar en México su práctica, aunque este proceso esté lleno de dificultades tal y como señala Echeita:

> "[…] Lo que sí quiero resaltar es que el proceso de avance hacia una educación más inclusiva resulta complejo, difícil y éticamente comprometido, y que no se puede progresar de modo significativo en él si no es *innovando* en la forma de enseñar en las aulas, buscando estrategias y *estructuras* que nos permitan, por un lado, diversificar las *ayudas para el aprendizaje* que cada alumno precisa en función de sus necesidades específicas, sin perder, por otro lado, un marco y un espacio común de aprendizaje, donde construir el valor y el reconocimiento a la diversidad humana". (En Torrego y Negro [coords.], 2012:43).

Para tal efecto es primordial conocer cómo se esa proporcionando la enseñanza en las universidades de los temas del Cooperativismo y la Economía Solidaria, y cómo se está proporcionando educación cooperativa el

---

contexto que le queda más cercano (su aula) aun cuando su centro o la mayoría de sus compañeros o compañeras no estén plenamente por la labor. "Toda gran empresa empieza con un primer paso", y sin duda la mejor forma de convencer a los escépticos es demostrarles, con su propio ejemplo, que es posible y que funciona" (Echeita en Torrego & Negro, 2012:38).

sector cooperativista del país; para conocer la situación actual y formular propuestas que permitan iniciar el uso del método del aprendizaje cooperativo en estos dos ámbitos. Estos aspectos se explicarán en la Parte II de la presente tesis, la cual abarcará los capítulos 4,5 y 6, los que se desarrollarán a continuación.

PARTE II

DIAGNÓSTICO DE LA EDUCACIÓN COOPERATIVA EN MÉXICO

Una vez que se expusieron los elementos básicos de la TEC y la TAC, es hora de confrontarlos con la realidad mexicana. Ese es el propósito de esta segunda parte, que se divide en tres capítulos. El número 4 expone el estado del conocimiento sobre la educación cooperativa en México, con el objetivo de identificar si existen aportaciones que sustenten la existencia de una Teoría del Aprendizaje Cooperativo mexicana, o esclarecer en qué etapa previa se encuentra tal horizonte pedagógico.

Tal balance busca delimitar el nivel teórico-conceptual desde el cual se realizan la enseñanza e investigación de la educación cooperativa en México; servirá como punto de partida para nuevas investigaciones y el diseño de innovaciones en la enseñanza del tema. Asimismo, permitirá contrastar la experiencia nacional con la de otros países, identificar aciertos y fallas, y verificar si el caso mexicano se adecua a los principios esenciales de la TAC.

El capítulo 5 presenta los resultados de tres estudios de campo realizados en el ámbito universitario, caracterizado por:

1. La metodología utilizada en la enseñanza del cooperativismo y la economía solidaria en doce instituciones educativas mexicanas, ubicadas en igual número

de entidades federativas. Los resultados permitieron explicar los elementos epistémicos siguientes: la actividad académica; el carácter, tipo y nivel educativo de los cursos; los temas, la metodología, los recursos didácticos y pedagógicos empleados, poniendo énfasis en el análisis de los resultados alcanzados en las áreas cognoscitiva, actitudinal y de pensamiento de los alumnos, así como en el interés que la temática despertó en ellos, expresado en su iniciativa por profundizar su estudio teórico con investigaciones de campo o tesis de grado.

2. El servicio que estas instituciones ofrecen al sector cooperativo y solidario del país en materia de educación cooperativa, destacando los alcances y limitaciones de la metodología usada en tal labor.
3. Evaluación del seguimiento metodológico de la puesta en práctica del Diplomado en Cooperativismo y Economía Solidaria impartido en la Universidad Autónoma Chapingo, durante los meses de febrero a junio de 2010. Se tiene información suficiente para verificar los cambios conceptuales y actitudinales que experimentaron los estudiantes, tras trabajar en el Diplomado con una metodología innovadora que retoma elementos básicos de la TAC.

Estos tres análisis permitieron hacer una evaluación seria del estado de la educación cooperativa en México, permitiendo identificar los factores que se han apegado a los postulados de la TAC, como los que la han obstaculizado.

Por último, el capítulo 6 problematiza los resultados de dos investigaciones de campo realizadas en el ámbito del sector cooperativista y solidario del país, para conocer la forma en que éste actualmente está atendiendo su necesidad y obligación de proporcionar educación cooperativa a sus socios y al público en general:

1. Investigación sobre la educación que imparten 58 cooperativas ubicadas en el Estado de México y el Distrito Federal, realizada de enero a mayo de 2011, y que consistió en el levantamiento de un censo. A partir de los resultados se diagnosticó la forma en que tales cooperativas detectan los aciertos y fallas en su ejercicio educativo, y se verificó si han innovado con elementos pedagógicos y didácticos que merezcan resaltarse como buenas prácticas de la educación cooperativa.
4. Exposición de la forma en que la Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske, ubicada en Cuetzalan, Puebla, atiende la educación de sus socios, como ejemplo de una buena práctica educativa. Se trata de una forma innovadora de impartir la educación cooperativa, de la cual resaltan algunos elementos básicos como replicables para estructurar la educación de otras cooperativas del país.

Al final se presentan propuestas y consideraciones metodológicas básicas en dos sentidos: *a)* para que las universidades mexicanas valoren las ventajas pedagógicas del aprendizaje cooperativo en la enseñanza del cooperativismo y la economía solidaria, o de cualquier otra área del conocimiento; *b)* respecto a los elementos en que debe basarse la educación de los miembros de las cooperativas mexicanas, para que realmente contribuya a formar cooperadores.

CAPÍTULO 4

APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL ARTE DE LA EDUCACIÓN COOPERATIVA EN MÉXICO

Como se expuso en el capítulo 2, los más abundantes antecedentes de la educación cooperativa se encuentran en la pedagogía, la psicología y el movimiento cooperativista mundial, desde donde se le ha fundamentado teóricamente, pese a su carácter inacabado. La TEC ha tenido sus mayores avances en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, que es un elemento básico de cualquier pedagogía.

La educación cooperativa es aplicable a cualquier nivel. Se ha demostrado que, comparada con el aprendizaje competitivo e individualista, ofrece mejores resultados en: *a)* favorecer relaciones de simpatía, atención, cortesía, respeto, obligación recíproca y ayuda entre los alumnos; *b)* incrementar el rendimiento y productividad escolar; *c)* formar en la capacidad de colaborar e interactuar; *d)* mejorar la autoestima de los participantes; *e)* establecer un proceso incluyente de gente con capacidades diferentes; *f)* favorecer un desarrollo psicológico sano.

En Europa la educación cooperativa tiene una tradición práctica de unos 40 años, en los que se posicionó como una estrategia pedagógica positiva en el

desarrollo del estudiante, el rendimiento escolar y la formación de capacidades profesionales de colaboración y cooperación para resolver los problemas complejos del mercado laboral actual.

Tal panorama cambia radicalmente en América, donde destacan importantes trabajos teóricos y prácticos realizados en Estados Unidos, y el desarrollo del Movimiento Antigonish en Canadá, citados más arriba. En los demás países del continente la producción disminuye significativamente, y en el caso de México las publicaciones sobre el tema son muy escasas.

Para indagar el estado actual del conocimiento sobre educación cooperativa en México, se realizó una revisión de la literatura en las siguientes fuentes: 1) el catálogo *LIBRUNAM*, de la Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]; y 2) la colección del Centro de Documentación sobre Cooperativismo y Economía Solidaria “Rosendo Rojas Coria” de la Biblioteca del Departamento de Sociología Rural, de la UACh. En ambos casos se buscó la información en el buscador electrónico, con el descriptor “aprendizaje-cooperativo”.

En *LIBRUNAM* se encontraron 247 títulos. Al revisarlos cuidadosamente se identificaron 87 en castellano relacionados con el tema, de los cuales 32 son publicaciones españolas, 13 de Argentina, 9 de Colombia, 1 de Costa Rica, 1 de Venezuela, y sólo 20 fueron editados en México; otros 9 eran traducciones del inglés, más 2 del italiano. También se localizaron obras en otros idiomas: 61

en inglés, 6 en francés, 1 en portugués y 1 en alemán. Los libros no relacionados con la temática fueron 83, y hubo 8 textos repetidos[51].

En el Centro de Documentación "Rosendo Rojas Coria" se identificaron 222 títulos sobre el tema cooperativo, de los cuales sólo 17 se relacionan con el aprendizaje cooperativo: 5 tesis de grado elaboradas por mexicanos; 1 tesis de grado de una estudiante brasileña; 5 folletos y 3 libros publicados en México; 1 libro editado en Puerto Rico; 1 folleto guatemalteco; y 1 manual de la Organización de Estados Americanos[52].

Sumando las dos búsquedas se tienen 37 textos en castellano relacionados con el aprendizaje cooperativo, de los cuales 21 son ediciones mexicanas. Se trata de resultados similares a los de Lomelí, Espinosa y Tejeda (2012), quienes utilizando los descriptores "aprendizaje-cooperativo", "educación superior" y "México" obtuvieron lo siguiente, para el periodo 2000-2011[53]:

> "La suma total de publicaciones recuperadas es de 31 productos, clasificados con base a sus objetivos en cinco tipos de documentos: ensayos, tesis de posgrado, investigaciones, libros y materiales. Los ensayos representan el tipo de documentos más recurrente con un total de 18 unidades […] Sólo nueve

[51] Fecha de búsqueda: 04-04-13.

[52] Fecha de búsqueda: 18-04-13.

[53] "Se realizó una revisión sistemática de la literatura de las siguientes fuentes de investigación: a) publicaciones arbitradas disponibles en las bases de datos Ebsco-Host, IRESIE, Redalyc, ISI, GALE, SPRINGER, Ebrady e IASCE; b) tesis de posgrado disponible en la base electrónica TESIUNAM; c) memorias electrónicas de eventos académicos; y d) documentos relevantes localizados por medios diversos, como comunicación directa con los autores. En la selección final de los documentos se omitieron repeticiones de los mismos entre las bases de datos" (Lomelí *et al*.,2012:4).

publicaciones resultaron relacionadas con el aprendizaje cooperativo en educación superior en México" (2012: 6-8).

Realizando una revisión de los contenidos y de la forma en que tratan la temática los 37 textos identificados, se halló que existen muy pocos estudios mexicanos que atiendan de manera específica la educación cooperativa. De igual forma son escasos los trabajos sobre la relación y vinculación entre las universidades y el sector cooperativo, con fines pedagógicos. Ello demuestra que no es un tema de interés para los investigadores mexicanos, por lo que existen pocas aportaciones sobre la problemática, lo mismo que propuestas de satisfacción a las necesidades educativas del movimiento cooperativista.

Lo más significativo que se constató, es que pocos de los textos encontrados fueron elaborados con rigor científico. La mayoría no trata la cuestión con la profundidad teórica que el problema exige. Se trata, en general, de trabajos basados en estudios de caso aislados, que muestran el panorama de alguna organización y describen sus procesos pedagógicos, sin esclarecer las dificultades teóricas que implica la educación cooperativa y –en varios casos– sin ofrecer alternativas de solución.

Algunas de las obras encontradas exponen buenas prácticas de la educación cooperativa en la escuela y el sector cooperativista, las cuales son importantes porque permiten analizar casos concretos, retomar elementos positivos, detectar fallas y hacer propuestas para la teoría y práctica de la educación cooperativa.

Con base en las búsquedas realizadas y el análisis de las obras encontradas se puede concluir que el estado del conocimiento de la educación cooperativa en México ofrece grandes dificultades, entre las que se destacan:

1. La escasa producción nacional de obras que traten la temática con rigor teórico, lo cual pone de manifiesto que la educación cooperativa no es un tema de interés para la comunidad académica y pedagógica de México.
2. La limitante de usar bibliografía de otros países, que hace referencia a otros contextos, condiciones socioeconómicas y culturales, exigiendo el esfuerzo de adaptar a las condiciones nacionales cualquier uso de conceptualizaciones, teorías y prácticas provenientes del extranjero.
3. La investigación sobre el tema es escasa; la mayoría es meramente narrativa, se limita a estudios de caso, o carece de rigor analítico.
4. Hay pocos estudios nacionales que demuestren las ventajas de la educación cooperativa en el ámbito escolar y del cooperativismo.
5. Faltan convenios de colaboración entre las universidades y el movimiento cooperativista, que contribuyan a diseñar la pedagogía adecuada a las necesidades educativas de este último.
6. La falta de archivos del sector cooperativo en torno a la educación que imparte, y en muchos casos su poca disposición para compartir la información necesaria para fundamentar investigaciones y elaborar las propuestas pertinentes.

Específicamente, la producción de obras sobre la educación cooperativa en la educación superior mexicana es ínfima, y la investigación incipiente; tal como a su vez lo confirma Lomelí *et al*.:

> “Primero, los datos aquí referidos evidencian la escasa atención que recibe la pedagogía del aprendizaje cooperativo por la comunidad académica de educación superior en México.
>
> Segundo, la investigación es incipiente si consideramos que en más de diez años se publicaron seis reportes de investigación y cinco tesis de posgrado. Las áreas temáticas que han recibido atención son variadas siendo el mayor interés en las NTIC y la formación docente.
>
> Tercero, los ritmos anuales de publicación nos indican que en el campo del aprendizaje cooperativo en educación superior no existe una tendencia ascendente sino irregular” (2012: 12-13).

Considerando lo anterior, puede concluirse que el estado del conocimiento sobre la educación cooperativa en México es incipiente, por lo que es certero afirmar que no existe una teoría mexicana a este respecto, sino un espacio casi virgen para realizar estudios que ayuden a conformar la TEC para México. Los siguientes dos capítulos profundizarán este análisis sobre el estado del conocimiento acerca de la pedagogía cooperativa en México, a través de un estudio del desempeño de las universidades y del sector cooperativista a este respecto, realizado mediante cinco trabajos de campo.

CAPÍTULO 5

LA ENSEÑANZA DEL COOPERATIVISMO Y LA ECONOMÍA SOLIDARIA EN ONCE UNIVERSIDADES Y UN INSTITUTO EN MÉXICO

En México existen varias instituciones comprometidas con el cooperativismo y la economía solidaria; no pocas imparten cursos sobre la temática desde hace muchos años, y celebran congresos, seminarios, simposios y mesas redondas abiertas a todo el sector cooperativo, con la preocupación de ayudar a su gestión, educación, administración, orientarlo, etc.

Varias universidades cuentan con programas que educan en la economía solidaria y el cooperativismo. Resaltan la Universidad Autónoma de Querétaro [UAQ], con su licenciatura especializada en cooperativismo, y la Universidad Iberoamericana Campus Puebla [UI-P], con su Maestría en Gestión de Empresas en Economía Social.

En agosto de 2009 sucedió un hecho trascendental: académicos de dieciocho centros de educación superior y un instituto de capacitación para el trabajo crearon la Red Nacional de Investigadores y Educadores en Cooperativismo y Economía Solidaria, cuya razón de ser consiste en

> "Apoyar el proceso de desarrollo y consolidación de todas aquellas entidades asociativas inspiradas en los principios de la Economía Solidaria y el

> Cooperativismo en México, a través de la educación, la investigación, la vinculación, la inter-cooperación, la capacitación de sus agremiados y la difusión de sus principios y prácticas, con miras a promover la autodeterminación económica, social y cultural del pueblo mexicano y la construcción de vías alternativas de desarrollo" (REDCOOP, 2009: 2-3).

La REDCOOP tiene un fuerte compromiso con el movimiento cooperativista, particularmente en lo que concierne a la educación. Por esta razón se decidió investigar a las 11 universidades y el instituto de capacitación para el trabajo en los que sus miembros imparten cursos sobre el tema[54].

Entre todas, la UACh, UAQ, UdG, UNAM, UAM-A, UAEM, UACM, UCOGRM, UCEMO, UI-P, UMSNH, y el ICATMI imparten 25 cursos sobre cooperativismo y economía solidaria. LaUACh es la que imparte más cursos y la que ofrece la mayor variedad de temáticas (5 cursos), seguida por la UI-P (4 cursos).

La actividad académica de todas se divide en 9 diplomados y 16 cursos. De estos últimos el 72% son optativos, y el 28% obligatorios; ello implica que en la mayoría de los casos los estudiantes son quienes toman la decisión de introducirse o profundizar en los temas y problemas del cooperativismo y la economía solidaria. Tal libertad de elección sugiere la probabilidad de que los

[54]Se trata de la UACh, UAQ, UNAM, UI-P, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco [UAM-A],Universidad Autónoma del Estado de México [UAEM], Universidad de Guadalajara [UdG], Universidad Autónoma de la Ciudad de México [UACM], Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo [UMSNH], Universidad Cooperativa "Oswaldo G. Reyes Mora" [UCOGRM] de Mexicali(Baja California), Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo [UCEMO] y el Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Michoacán [ICATMI].

alumnos presenten mayor disponibilidad para aprender y participar en los cursos.

El 60% de estos últimos son de tipo teórico-práctico, 32% sólo teóricos, 4% sólo prácticos, y 4% de tipo virtual. Esto pone de manifiesto que en la mayoría de ellos se considera pedagógicamente pertinente la vinculación de la teoría con la práctica, lo cual se lleva cabo mediante visitas a asociaciones cooperativas de diferentes estados de la República. Durante éstas, los estudiantes conocen la estructura de este tipo de organizaciones y viven la experiencia de la producción, gestión, etc., que les muestra en forma directa las problemáticas y las virtudes del cooperativismo y la economía solidaria.

Dialogando con los socios sobre sus organizaciones, los educandos conocen de primera mano las experiencias y dificultades que éstas han afrontado, lo cual enriquece su conocimiento teórico y les brinda experiencias prácticas de gran utilidad para generar proyectos asociativos exitosos. Las visitas también permiten el encuentro de las universidades con el sector solidario, favoreciendo el diálogo, el intercambio de experiencias y la posibilidad de establecer convenios de colaboración que coadyuven a proporcionar una adecuada y pertinente educación cooperativa a los miembros de estas agrupaciones.

En algunos cursos el elemento práctico incluye estancias académicas en universidades del extranjero, durante las cuales se realizan visitas periódicas a asociaciones del país en cuestión. Ello contribuye a una mejor formación de los estudiantes, al permitirles conocer el movimiento cooperativo y solidario en

otros contextos; también les muestra las bondades de la propuesta y los motiva para generar en México más proyectos cooperativos y solidarios.

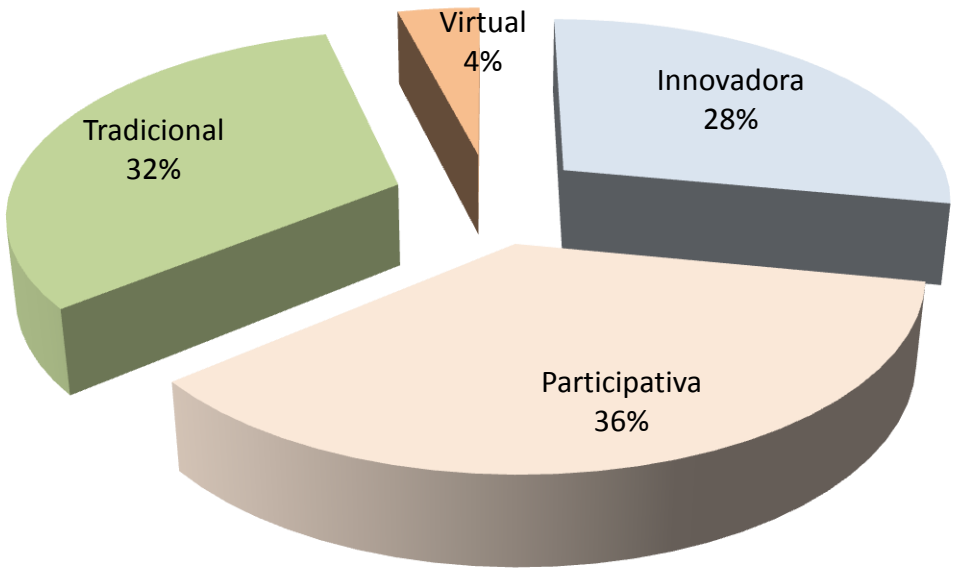
Los programas que se reducen a lo teórico carecen del necesario contacto directo con el sector, lo cual limita el conocimiento y la formación del estudiante porque se restringe a proporcionarle una vasta información sobre la temática. Por su parte, los cursos virtuales, si son planeados adecuadamente con tele-conferencias con cooperativas nacionales e internacionales, pueden ofrecer un contacto virtual que contribuiría a enriquecer la formación de los alumnos, al vincularlos con la problemática real del sector.

Todos los cursos investigados forman parte de una amplia gama de niveles educativos[55], lo cual favoreció la realización de investigaciones y tesis de grado que contribuyen al desarrollo del sector cooperativo y solidario,al beneficiarlo con los resultados de estos trabajos en la detección de fallas o el conocimiento de propuestas para el mejoramiento de sus organizaciones.

Se indagó en la metodología utilizada durante tales cursos, para conocer el apego que sus docentes tienen hacia la TAC. Como se explicó, el método del aprendizaje cooperativo requiere organizar pequeños grupos de base, formales o informales para instrumentar un proceso de enseñanza- aprendizaje libertario, comunitario, cooperativo y solidario, basado en cinco elementos esenciales: *interdependencia positiva*, *interacción estimuladora cara a cara*, *responsabilidad individual*, *manejo de técnicas interpersonales y de equipo*, *evaluación grupal*.

[55] 12 pertenecen al nivel licenciatura, 9 se dan a través de un diplomado, 2 son materias de maestría, 1 se imparte en preparatoria y otro a nivel técnico, para cooperativistas.

Los resultados obtenidos fueron codificados en cuatro conceptos generales que distinguen formas pedagógicas. Así, el 32% de los cursos se desarrolla con un *método tradicional*; el 36% con un *método participativo*; el 28% con un *método innovador*apegado a la TAC; y el 4% de manera *virtual*(ver Gráfica 1).



Gráfica 1.- Metodología utilizada en los cursos sobre cooperativismo y economía solidaria en las instituciones representadas en la REDCOOP

Los cursos impartidos con un *método tradicional*[56] son aquellos que se dan bajo la modalidad de cátedra, en la que el profesor tiene el saber y lo trasmite a los estudiantes mediante exposiciones. El docente es activo en la clase, mientras los educandos no participan ni se hacen responsables; reciben la

[56] "En el marco del modelo de educación tradicional sostenido desde Comenio y Rousseau, la concepción sensual-empirista cristalizada en la denominada enseñanza intuitiva adquiere a partir del siglo XIX, con el auge del positivismo, un claro predominio en la educación formal […]. La escuela trasmisiva constituye un modelo que ha perdurado durante el siglo XX y que sigue siendo dominante en el sistema educativo" (Boggino, 2007: 17-34).

información, la memorizan y contestan los exámenes con las respuestas que se les ha indicado que deben responder; se les incita a competir individualmente por el reconocimiento del profesor, quien los mide y cuantifica mediante la calificación.

Como sostuvo Paulo Freire (1985b), la tragedia del ser humano moderno es su adaptación, sometimiento y alienación mediante la *educación bancaria* y los medios de comunicación, que lo despojan de su capacidad de decisión y fomentan en él su voluntaria subordinación a los designios de otros, que virtualmente los convierten en un objeto.

Los métodos pedagógicos tradicionales agravan los problemas de la educación superior en México, al tiempo que alimentan una visión ideológica de ésta, que legitima la estructura capitalista de la sociedad. La competencia y el individualismo son horizontes contrarios a los fines del cooperativismo; por ende no sirven para su enseñanza (Kemmis, 1998).

Los cursos con *método participativo*están en una fase intermedia entre la pedagogía tradicional y la innovadora. No se desarrollan únicamente bajo la forma de cátedra, pero tampoco hacen las adecuaciones necesarias para una verdadera educación cooperativa. El profesor es responsable del desarrollo del curso, invitando en ocasiones a los alumnos a participar en dinámicas grupales, por lo regular no en genuinos grupos cooperativos; el diálogo, el intercambio de opiniones, la crítica constructiva y la evaluación con base en exámenes y variables de participación, caracterizan a esta fase pedagógica intermedia.

El método tradicional y el participativo fomentan la competencia entre individuos, por lo que generan interacciones negativas entre los alumnos; es decir, su beneficio y éxito está basado en el fracaso de sus compañeros. Ambos son inadecuados para impartir cursos sobre cooperativismo y economía solidaria, pues son incapaces de fomentar en los estudiantes valores filosóficos de cooperación, solidaridad y ayuda mutua.

Sólo la UACh, la UACM y la UI-P organizan cursos con un *método innovador*. Los profesores explicaron que consideran que trabajan con una pedagogía de este tipo porque: *a)* el aprendizaje se da de forma conjunta y colectiva, por la vía de *comunidades*[57] en las que alumnos y docentes son corresponsables del curso; *b)* toman como base los principios del cooperativismo y la economía solidaria; *c)* enseñan a pasar de la actividad individualista al trabajo en grupos cooperativos, practicando la colaboración y la ayuda mutua; *d)* los estudiantes se ocupan de su aprendizaje personal, como del de sus compañeros y del colectivo en general.

Los testimonios de estos profesores indican que sus cursos son impartidos de forma innovadora y son los que se acercan más fielmente a los postulados de la TAC. El método innovador no se limita a trasmitir contenidos. Enseña a investigar, preguntar, indagar, discernir y analizar críticamente. Permite que cada uno aprenda de los demás, y algo les aporte. Crea la posibilidad de una

[57] "Las comunidades de aprendizaje de maestros se definen como un espacio donde los adultos: a) hablan de su práctica; b) se observan unos a otros conduciendo su práctica; c) desarrollan en colaboración los planes de estudio para sus alumnos; y d) se enseñan mutuamente lo que saben acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje y liderazgo. Estas pláticas son frecuentes, continuas y precisas" (Ferreiroy Calderón, 2006: 91).

pedagogía liberadora y crítica, en la cual los contenidos y objetivos del currículum se establecen mediante el diálogo de los participantes; el colectivo diseña las actividades constructivas y las conductas de interrelación positiva y trabajo en grupo que los alumnos practicarán para el aprendizaje cooperativo. He ahí una vía para una educación auténticamente consensuada.

En esta pedagogía el profesor es crítico, reflexivo y agente de cambio social, el currículum tiene un marcado carácter práctico, y la *resistencia* es un principio educativo que permite pensar la cultura escolar dentro de un cambiante terreno de lucha y contestación. Mediante ésta los estudiantes se hacen de una voz, y mantienen y extienden los elementos positivos de su propia cultura e historia[58].

Michael Apple (1994) –un exponente de la Teoría Crítica– sostiene que en las instituciones escolares se da una serie de interrelaciones de diferentes matices. Sobre todo, en lo que corresponde al *currículum oculto* existen espacios para generar resistencias organizadas, las cuales pueden incidir en el currículum y la formación de los alumnos, o en la manera en que los docentes se comportan y asumen su actividad. Es decir, en las escuelas existen espacios para acciones organizadas fuera de lo establecido en los lineamientos oficiales del programa nacional de educación.

El estudio del currículum oculto pone de manifiesto que, en las condiciones actuales de la educación universitaria en México, no es fácil trabajar los cursos

[58]"Viéndolo más teóricamente, a lo que nos referimos aquí es a la necesidad de reformular la relación entre ideología, cultura y hegemonía para hacer claras las formas en las que estas categorías pueden aumentar nuestra comprensión de la resistencia, y de cómo tales conceptos deben formar las bases teóricas para una pedagogía radical que toma seriamente a la intervención humana" (Giroux, 2008:149).

bajo un método innovador que busque respetar y rescatar los principios de la TAC, pues los estudiantes muestran conductas de resistencia hacia una pedagogía no tradicional, como las siguientes:

- Pasividad en los cursos, resultado de la educación tradicional que los ha condicionado a ser sólo receptores de la información que el profesor les trasmita; se resisten a participar, aportar, compartir, dialogar, realizar tareas o actividades en bien del desarrollo de los cursos.
- Individualismo y competitividad, producto también de la educación tradicional, que les impide realizar un verdadero trabajo en grupo cooperativo y por lo tanto no participan del aprendizaje colectivo.
- Falta de responsabilidad hacia el buen desarrollo de los cursos, pues creen que el docente debe ser el único responsable; muestran apatía y desinterés.

La situación se agrava más porque algunos profesores también se resisten a trabajar bajo el método del aprendizaje cooperativo, pues –como se explicó en el capítulo 3– supone un cambio total de la estructura organizativa de la vida escolar, afectando radicalmente sus funciones. Muchos son reticentes a emprender este cambio substancial, por el esfuerzo que conlleva; les parece más cómodo mantenerse como simples trasmisores de conocimientos.

Otros maestros afirman que el trabajo en grupos cooperativos no sirve, porque no han podido armar una verdadera clase de este tipo. Como señalan Johnson *et al*. (2004), la capacitación en el manejo y dominio del aprendizaje cooperativo por parte del docente requiere una práctica constante de al menos

dos años; es obvio que muchos maestros no quieren o no pueden (debido entre otras razones a su carga laboral y bajos salarios) someterse a este proceso de capacitación, por lo que prefieren rechazar este sistema de aprendizaje.

Como se vio, la historia de la educación muestra las contribuciones de profesores en la construcción de la innovadora pedagogía del aprendizaje cooperativo, sea mediante la práctica, el estudio o la investigación. Kemmis (1998) expone que la Teoría Crítica de la Educación trata la relación educación-sociedad, sobre cómo la escolarización sirve a los intereses del Estado, al tiempo que ofrece alternativas para generar formas de trabajo cooperativo que sean críticas y contra-hegemónicas dentro del ámbito educativo.

Dentro del sistema escolar estructurado a partir de la producción capitalista y su Estado, se desarrollan alternativas de cooperación y autorreflexión, por parte de docentes que tratan de cambiar las perspectivas y prácticas pedagógicas. Se trata de un interés autonómico por liberar a las personas de las falsedades de la ideología impuesta a través de los medios de comunicación y la escuela, como de las formas coercitivas de relación social que promueven. Se rescata la posibilidad de una acción cooperativa en la que las personas traten de superar la irracionalidad e injusticia que desvirtúa sus vidas **(**Kemmis, 1998).

Docentes, alumnos, administradores escolares, formadores de docentes y padres de familia deben colaborar para generar colectividades organizadas cooperantes, cambiar la escolarización construyendo comunidades críticas que

se unan a los procesos políticos que permitan la transformación de la realidad educativa.

En este sentido, aunque sólo el 28% de las instituciones investigadas utilizan un método innovador con apego a la TAC en sus cursos sobre cooperativismo o economía solidaria, su existencia demuestra que es posible generar espacios de trabajo con una pedagogía cooperativa en México. Los cursos de la UACh, la UACM y la UI-P son un ejemplo para que las demás instituciones educativas se unan al proceso, con lo que aportarían para cambiar la situación de la educación nacional:

> "La cooperación es algo más que un método de enseñanza. Es un cambio básico en la estructura organizativa que afecta todos los aspectos de la vida en el aula […] La capacidad del docente de organizar tareas cooperativas se evidencia en su habilidad para:
>
> 1. Tomar cualquier clase, de cualquier materia, con alumnos de cualquier nivel, y estructurarla cooperativamente.
> 2. Emplear el aprendizaje cooperativo (como procedimiento de rutina) del 60 al 80 por ciento del tiempo.
> 3. Describir con precisión lo que está haciendo y por qué a efectos de comunicar a otros las características y las ventajas del aprendizaje cooperativo, y enseñarles a los colegas cómo llevarlo a cabo.
> 4. Aplicar los principios de la cooperación en otras esferas, como en las relaciones entre colegas y en las reuniones del cuerpo docente" (Johnson *et al*., 2004: 26).

Por último, los cursos impartidos bajo la *metodología virtual* son a distancia. Mediante una plataforma electrónica, el pupilo recibe un paquete de contenidos organizados de manera cronológica por módulos, y el maestro va enviando el desarrollo de cada contenido; los estudiantes de manera individual los bajan y van estudiándolos, con fechas de entrega de tareas, ensayos y trabajos. Pueden existir foros de discusión a distancia para que el docente y sus alumnos intercambien opiniones.

Esta modalidad tiene la virtud de ofrecer al estudiante la oportunidad de desarrollar el autoaprendizaje y la organización de su tiempo para alcanzar los objetivos:

> "La guía de estudio confeccionada y puesta en línea para los educandos debe considerar momentos de interactividad (relación del sujeto que aprende con el contenido de enseñanza) y de interacciones (relaciones entre sujetos que aprenden), pues de lo contrario estaría desaprovechando el extraordinaria potencial que posee la computadora y la internet como recurso que permite, además de presentar información, procesarla activamente y establecer intercambios con otros para la construcción del conocimiento, tanto a nivel personal como de grupo […] Los nuevos ambientes de aprendizaje responden en sentido general a la necesidad y exigencia de *diversificar y flexibilizar las oportunidades de aprender cualquier cosa, en cualquier lugar y tiempo y de distinto modo, atendiendo a las diferencias individuales,* muy personales y de grupo" (Ferreiro, 2006: 22).

El uso de los nuevos ambientes de aprendizaje incorporando todos los medios electrónicos disponibles, a juicio de Ferreiro, facilita y amplía la aplicación del aprendizaje cooperativo por la facilidad de llegar a un número considerable de receptores. Sin embargo, el docente debe cuidar que los cursos a distancia equilibren el tiempo de actividades individuales y grupales, a fin de asegurar que exista la interrelación necesaria que propicie la cooperación y la ayuda mutua en el aprendizaje colectivo:

> "En el diseño de los nuevos ambientes de aprendizaje debe considerarse el potencial de los recursos tecnológicos, con el fin de lograr mayor interactividad alumno-contenido de enseñanza, e interacción alumno-alumno y alumno-maestro; además, debe resaltarse en todo momento la importancia del *autoaprendizaje independiente y del trabajo en equipo cooperativo.* En otras palabras, debe complementarse, según un modelo didáctico, la alternancia de momentos de trabajo individual y de trabajo en equipo, y todo ello en un ambiente de cooperación" (2006: 23).

Se analizaron los contenidos de los programas de los 25 cursos sobre el tema cooperativo y solidario que se imparten en las universidades investigadas, codificando los temas generales ofrecidos en 28 variantes.

El tema de mayor frecuencia fue *conceptos generales* (17), lo que muestra la preocupación de las universidades porque sus estudiantes conozcan las bases del cooperativismo y la economía solidaria. Ello es importante para inculcarles cimientos teóricos sólidos; pero quizá la abundancia de este tema reduce el tiempo para abordar otros fundamentales; en algunos casos podría ser que se

repitan contenidos en los diferentes cursos, pues todos inician con *conceptos generales*. Cada institución debería evitar repeticiones innecesarias, y cuidar la secuencia de los cursos para abarcar más temas.

El segundo tema más frecuente fue *administración* (8), destacando el interés de estos cursos por clarificar que las asociaciones cooperativas y solidarias requieren de una gestión y administración diferente a la de las empresas capitalistas, debido a que hablamos de organizaciones sin afanes de lucro y cuyas bases filosóficas anteponen el bienestar del colectivo al interés individual.

El *diseño de proyectos* y la *legislación* se encuentran en tercer lugar (7), y exalta la importancia dada a que los estudiantes comprendan el proceso de elaboración de un proyecto cooperativo y solidario, conociendo el marco legal que regula su funcionamiento. Ello ofrece elementos básicos para la planeación de iniciativas exitosas, permitiendo que los alumnos eventualmente se conviertan en promotores dentro de sus comunidades o colectividades.

En cuarto sitio,la *constitución de organizaciones cooperativas y solidarias* (6). Estos cursos informan sobre los procedimientos legales y administrativos a seguir para la formación de estas organizaciones, preparan para evitar fallas que lleven al fracaso. Los cursos que tratan esta temática son seriados con los temas anteriores. Su impartición evidencia el interés de las instituciones por fortalecer el sector social de la economía nacional.

Economía social, educación cooperativa, historia mundial del cooperativismo e *identidad cooperativa* continúan en importancia (5), hecho que requiere de un

cuidadoso análisis. La *educación* y la *identidad* son temas esenciales. Abordan los fundamentos filosóficos del cooperativismo, muestran a los estudiantes las bases de su teoría, y distinguen a estas organizaciones de otras.

El estudio de la *educación cooperativa* permite conocer sus bondades, como el fomento de la colaboración entre coequiperos –una capacidad valiosa para resolver problemas con soluciones interdisciplinarias. Junto a la *identidad,* enseña que la formación del cooperador abarca tres ámbitos: su participación en la vida práctica de la cooperativa, en la educación cooperativa, y en su vida cotidiana.

A partir del estudio y el análisis de ambos temas el alumno puede llegar a la comprensión de que ser cooperativista implica un cambio en su concepción del mundo, el entorno y de sí mismo, expresado en una transformación gradual de su modo de actuar, manifestando conductas cooperativas como anteponer los intereses de su colectivo a sus intereses personales, o en la práctica de la ayuda mutua y la solidaridad. También fortalecen su sentido y orgullo por pertenecer a una organización solidaria, la cual podrá adoptar más fácilmente como su forma de vida, o defenderla ante eventuales ataques. Por lo tanto, la *educación cooperativa* y los *principios cooperativos* deberían estar incluidos en todos los cursos.

El estudio de la *historia mundial del cooperativismo* y la *economía social* es importante para retomar experiencias que han mostrado su eficacia a lo largo

de los más de 150 años de existencia del movimiento cooperativista, fortaleciendo los ánimos de formar nuevas organizaciones solidarias.

El sexto lugar en las frecuencias de los cursos lo ocupa el tema de la *historia nacional del cooperativismo* (4), desde el que se destaca el valor de mostrar a los estudiantes los procesos históricos vividos por estas organizaciones en México, para así entender cuál es la situación actual del cooperativismo y proyectar el desarrollo futuro de este movimiento social.

Luego sigue el *desarrollo económico* (3), con cursos que enfatizan el aporte de las empresas cooperativas y solidarias al desarrollo local, regional, nacional e internacional. En cumplimiento del 6^{o} principio de la filosofía cooperativista, que señala su compromiso con la comunidad, las cooperativas han generado proyectos productivos exitosos, ayudando al mejoramiento de las condiciones de vida de sus socios y comunidades. Tales cursos también remarcan la importancia de las organizaciones cooperativas y solidarias como alternativas generadoras de proyectos productivos y de autoempleo, que puedan coadyuvar a salir de la crisis económica y ofrezcan un camino alternativo de desarrollo.

Los temas de *autogestión*, *colectividades*, *aspectos financieros*, *organización social* y *planeación* tuvieron una frecuencia menor (2), lo cual se considera una fuerte deficiencia debido a su importancia. Es necesario que las universidades reconsideren enriquecer sus actuales cursos con el tratamiento de algunos de estos temas. La *autogestión*, las *colectividades* y la *organización social* pueden fortalecer el temario en las aulas sobre los principios filosóficos del

cooperativismo y la economía solidaria; los *aspectos financieros* yla *planeación* pueden ayudar a la formación de organizaciones económicamente exitosas.

Finalmente, el *desarrollo sustentable*, *economía global*, *crédito*,*experiencia cooperativa Mondragón*, *derecho cooperativo*, *aspectos fiscales*, *formación de formadores*, *historia nacional contemporánea del cooperativismo*, *tributación*, *políticas públicas*, *liderazgo cooperativo*, y *tipos de cooperativas* fueron los rubros más infrecuentes (1). Salvo el caso de *formación de formadores* y *experiencia cooperativa Mondragón* se trata de temas generales, que podrían tratarse en otros cursos debido a su importancia en la formación del estudiante.

Sólo la UMSNH trata el tema del cuidado del medio ambiente, con cursos sobre desarrollo sustentable y su relación con la creación de empresas sociales y cooperativas, el cual permite promover una práctica de unidad y respeto con los ecosistemas, rescatando la unidad indisoluble entre la naturaleza y la humanidad. Es necesario incluir tal tema en todos los cursos de cooperativismo y economía solidaria, para inculcar en el alumno valores bioéticos que le permitan modificar su manera de concebir su entorno en relación con lo social, y así poder encaminar el desarrollo científico y tecnológico en bien de la vida.

Michael Apple (1994) señala lo necesario que es reconocer y enseñar en el aula lo que el ser humano ha perdido a lo largo de la historia, como una forma

de ubicar la realidad y poder acceder a la democratización de la educación mediante un diálogo crítico continuo[59].

Actualmente retomar de manera adecuada el uso de la técnica y la ciencia se puede tratar de un final o de un principio. La humanidad debe empezar desde bases muy diferentes a las que hasta ahora prevalecen. Es necesario terminar con las guerras, las grandes diferencias sociales, la pobreza económica y de valores; de no ser así estaríamos reproduciendo la sinrazón de la destrucción del medio ambiente y la vida en el planeta.

En síntesis, los temas que más se imparten en las instituciones investigadas son: *conceptos generales*,*administración*, *diseño de proyectos*, *legislación,* y *constitución de organizaciones cooperativas y solidarias*. Acerca de éstos ya señalamos su importancia. Estos sólo abarcan aspectos generales y técnicos, mientras dejan de lado rubros de profundidad teórica como aspectos *filosóficos*, *educación cooperativa*, *identidad cooperativa*, *historia mundial y nacional*, *liderazgo*, *colectividades*, *autogestión*, o *desarrollo económico*, que deberían trabajarse con mayor ahínco.

Se puede deducir que los cursos impartidos en las doce instituciones no son totalmente pertinentes para los estudiantes, debido a que existe repetición de temas (sobre todo en conceptos generales), a que los contenidos curriculares son insuficientes, los cursos limitados, y no logran formar profesionistas con

[59] "El reconocimiento de lo que hemos perdido, en cualquier caso, precisa no sólo un análisis teórico e histórico, sino la producción constante de materiales curriculares y estrategias educativas que se puedan utilizar en clase o en cualquier otro lugar" (Apple, 1994: 102).

visión cooperativista. Para evitar esto es importante que cada una evite repetir temas, y trate otros fundamentales del modelo cooperativo y solidario.

En cuanto a los docentes, aunque algunos se interesan en la temática y han diseñado diversos cursos optativos o diplomados, muchas veces organizan las aulas de manera tradicional; es decir, aún no ponderan la necesidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo bajo la forma innovadora adecuada a los propósitos de la educación cooperativista.

Es menester generar una dinámica de seminarios de formación pedagógica y didáctica para los profesores interesados en trabajar los temas de la economía solidaria y el cooperativismo, para que conozcan la TAC y sus propuestas de estructuración de aulas, y poco a poco puedan ir trabajando sus cursos bajo esta pedagogía innovadora.

Sería deseable crear entre las carreras de ciencias sociales la especialidad en cooperativismo y economía solidaria. Así las universidades realmente estarían formando profesionistas con base en los principios de la filosofía cooperativista, y sus egresados podrían ayudar al buen funcionamiento del sector. Para ello es cardinal que los planes de estudio se diseñen de cara a las problemáticas del movimiento; de esta forma los cuadros de egresados serían empleados por las cooperativas, a las que ayudarían a dejar de regirse por formas de administración capitalista.

En relación a los materiales didácticos y pedagógicos empleados en los cursos que imparten las 12 instituciones investigadas, se identificó que en todos

se utilizan recursos manuales y electrónicos consistentes en pizarrón, láminas, carteles, presentaciones de Power Point, documentales y películas. En 9 de ellos se emplean las visitas a cooperativas; son precisamente aquellos que utilizan una metodología innovadora, es decir, propician la unión de la teoría con la práctica y enriquecen la formación del estudiante poniéndolo en contacto con la realidad del sector cooperativo.

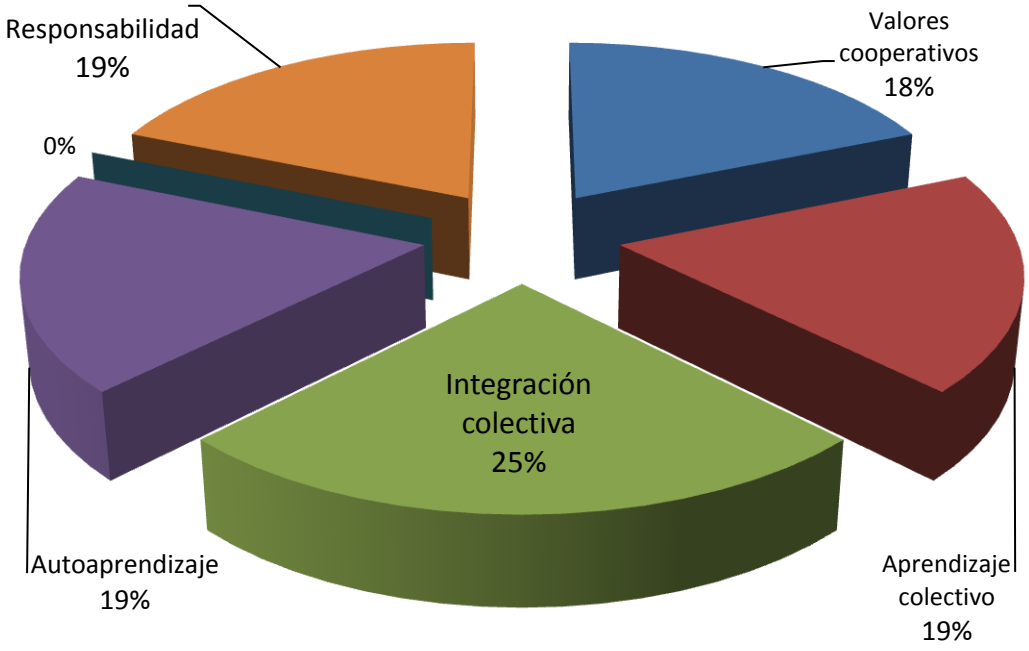
Para abordar el aspecto formativo de quienes toman estos cursos, se compararon los resultados obtenidos con cada uno de los métodos (tradicional, participativo, innovador y virtual), así como los resultados que los profesores entrevistados señalaron que pudieron detectar en sus alumnos.

Los docentes que utilizan una metodología tradicional solamente reconocen que sus pupilos lograron obtener abundante información y conocimiento sobre el tema. Quienes usaron una metodología participativa señalaron que sus estudiantes adquirieron conocimientos sobre el tema (73%), y además –por lo específico de algunos cursos– habían logrado en igual proporción despertar en ellos el interés de fomentar la economía social, formular propuestas legislativas y difundir la necesidad del desarrollo sustentable y el cuidado del ambiente.

Muy interesantes resultaron los datos sobre los cursos con metodología innovadora, basada en los principios de la TEC. Los profesores indicaron que sus estudiantes lograron –además de conocimiento sólido sobre el tema– el reconocimiento, valoración y puesta en práctica de aspectos cooperativos y

solidarios, tales como integración colectiva, responsabilidad, autoaprendizaje, aprendizaje cooperativo y valores cooperativos.

Todo lo anterior demuestra que el empleo de una metodología basada –o por lo menos afín– en la TAC, en los cursos sobre cooperativismo y economía solidaria, favorece la formación de los alumnos en el pensamiento y actitudes cooperativas. Ello se manifiesta en la conducta de los estudiantes y sus relaciones sociales, posibilitando que logren ser coherentes entre su pensar y su actuar (ver Gráfica 2).



Gráfica 2.- Aspectos formativos de los cursos con método innovador

De igual manera, al analizar la información acerca del interés despertado en los alumnos por el tema tras tomar cursos de cooperativismo y economía solidaria, se detectó que existe una relación directa con la metodología utilizada

en éstos. Mientras los que se impartieron de forma tradicional sólo despertaron el interés por estar informados sobre la temática, los de metodología innovadora tuvieron resultados más amplios; según los docentes entrevistados, despertaron interés en la investigación documental y de campo, la elaboración de tesis profesionales, el servicio a cooperativas o su constitución, la aplicación práctica de lo aprendido, y el diseño de proyectos cooperativos.

En cuanto a los cursos que se trabajaron con una metodología participativa, éstos lograron despertar el interés de los estudiantes en los mismos aspectos, pero con una frecuencia menor. Por último, los cursos impartidos de manera virtual sólo despertaron en los educandos la intención de elaborar proyectos de asociaciones cooperativas.

Por lo que se deduce, existe una correspondencia entre los contenidos de los cursos, la metodología utilizada y los resultados obtenidos en el estudiante, tanto en el aspecto formativo como en el interés despertado en él sobre el tema.

De acuerdo con Apple (1994), en el ámbito escolar –dentro del currículum oculto– se pueden generar espacios de reflexión que conlleven a acciones de resistencia organizada; ello es muy factible en acciones de auto-concientización de los docentes, en el currículum y en acciones de los alumnos. De esta forma se abre la puerta para conformar un currículum democrático, tal y como lo define Guarro: “común, cooperativo, útil, inclusivo, práctico, realizable, reflexivo, moral, planificado y coherente” (2002: 31).

Sin duda, la formación que se imparte en las doce instituciones educativas investigadas contribuye positivamente al cooperativismo mexicano, pues motiva a los egresados a formar organizaciones cooperativas, dar servicio o emplearse en las ya existentes –enriqueciendo su capital humano con profesionistas conocedores del modelo–, o investigar al sector mediante tesis profesionales cuyos resultados ayudan a las cooperativas a mejorar su administración, producción y comercialización.

Sin embargo, este proceso es incipiente. No tiene alcance suficiente hacia el sector, con el que le falta una verdadera vinculación. Requiere formar mejores egresados. Para una mayor contribución de las universidades se requiere crear carreras especializadas; la historia del movimiento cooperativista y solidario demuestra que en los países donde se logró vincular a los centros de educación superior y técnica, éste se consolidó con resultados favorables.

En México hoy es inaplazable buscar esta vinculación para la permanencia y desarrollo del sector social de la economía, en una unión que facilite su labor educativa en bien de sus socios y sus empresas. Pero para esto el movimiento debe tener apertura para establecer convenios con las universidades, y así poder beneficiar a sus socios en el desarrollo de sus cualidades humanas.

5.1 EL SERVICIO QUE LAS UNIVERSIDADES OFRECEN AL SECTOR COOPERATIVO Y SOLIDARIO

La investigación de éste se realizó en las doce instituciones ya mencionadas. De estas solamente 6 –la UNAM, en su Facultad de Economía y su Escuela de

Trabajo Social, la UMNH, la UACh, la UAQ, la UdeG y el ICATMI– proporcionan servicios mediante cursos de capacitación al sector cooperativo. Así, el estudio quedó acotado a estas seis instituciones esducativas.

La mayoría lleva más de 10 años prestando esta clase de servicios, mientras el ICATMI tiene solamente 3, por lo que se deduce que la experiencia de los cursos de capacitación es amplia, al haberlos replicado al menos en diez ocasiones. El mayor número de cooperativas capacitadas por alguna institución fue 60, y el menor, 5.

Tres instituciones proporcionan de 1 a 3 cursos al año, y las otras tres o más anuales. La mayoría (5) proporcionan el servicio en la entidad federativa en que se ubica; sólo una capacita organizaciones de todo el país. Todas atienden a cualquier tipo de cooperativa, con capacitaciones de índole muy variada; cuatro universidades ofrecen diplomados que duran en promedio de 150 a 200 horas de clase, además de cursos breves de 4 a 50 horas.

El tema de los cursos que más se ofrece es el de *organización cooperativa* (3 instituciones); seguido por *legislación, educación cooperativa, introducción al cooperativismo y administración estratégica* (2). Otros cursos ofrecidos por cada escuela son *finanzas, auditoría cooperativa, empresas sociales, principios y valores cooperativos, plan de negocios, elaboración de acta constitutiva y diagnóstico de necesidades de capacitación y organización cooperativa.* Como se puede observar, la mayoría se orienta hacia una capacitación administrativa y organizativa.

Los cursos y diplomados están dirigidos a los socios, empleados, gerentes, representantes y directivos de las cooperativas, miembros de organizaciones solidarias, y al público en general interesado en el tema. Una universidad manifestó que también los dirigen a estudiantes. El costo de los diplomados oscila entre $ 5, 000 y $ 10, 000; la mayoría de cursos breves se da sin costo, o con cuota de inscripción simbólica de $ 100.

Casi todas estas capacitaciones se basan en una pedagogía tradicional, inadecuada para trabajar con organizaciones cooperativas y solidarias debido a que no se interesa en alcanzar objetivos actitudinales, inculcar valores cooperativos, ni establecer interrelaciones positivas de colaboración y ayuda mutua. Por esto los alcances de estos cursos se limitan a alcanzar objetivos conceptuales, proporcionar a los alumnos información del tema.

Sólo en dos lugares se organizan cursos y diplomados con metodología innovadora, basada en la TAC. Estructuran su trabajo pedagógico mediante la unión de la teoría y la práctica, y buscan establecer el diálogo y la participación constructiva del conocimiento entre los alumnos, mediante el recurso del trabajo colectivo. Es relevante que una de estas universidades es de las que también utilizan un método innovador en la enseñanza del cooperativismo y la economía solidaria, lo que demuestra la coherencia entre su práctica pedagógica y los postulados del modelo cooperativista.

En todas las instituciones escolares se utilizan recursos didácticos manuales y electrónicos para los cursos de capacitación, pero sólo en dos universidades

se emplean métodos didácticos novedosos y se realizan visitas prácticas a cooperativas, para identificar a los estudiantes con la realidad del sector.

Los resultados obtenidos mediante las capacitaciones fueron divergentes. En dos instituciones no se ha apreciado ningún resultado palpable; en otras dos se reportaron logros *favorables* y *muy buenos*, sin especificar a qué se referían; en una más se consolidó un grupo de profesores en el tema, que publicó un libro; el ICATMI, por su parte, certificó a 1, 770 cooperativistas.

Aunque la mayoría de las instituciones manifestaron despertar el interés de los cooperativistas en recibir la capacitación, se deduce que los resultados en realidad son magros y poco trascendentes para el sector cooperativo-solidario, lo cual plantea la necesidad de que exista una planificación estratégica de las universidades que contemple cómo realizar el servicio, qué método utilizar, para qué, con qué objetivos y fijar cuáles son las metas a alcanzar, para poder incidir positivamente en el movimiento.

Pese a las limitantes anteriores, la mayoría de las instituciones investigadas afirmó que ha observado cambios en las personas tras recibir la capacitación, en aspectos cognoscitivos, de pensamiento y actitudinales; ello confirma cuán noble es la labor de capacitación y educación, pese a las condiciones y limitaciones en que se proporciona. Los cooperativistas efectivamente están interesados y aprovechan toda oportunidad para aprender. Es urgente que las universidades y el sector cooperativo realicen convenios de colaboración seria, que permitan que este servicio sea más productivo.

5.2 SEGUIMIENTO METODOLÓGICO DEL DIPLOMADO EN COOPERTIVISMO Y ECONOMÍA SOLIDARIA

Este último apartado expone el seguimiento metodológico del Diplomado en Cooperativismo y Economía Solidaria [DCES] impartido en la UACh, el cual estuvo dirigido a socios de cooperativas, comprendiendo un total de 200 horas clase divididas en seis módulos:

I. Desarrollo histórico del movimiento cooperativo a nivel internacional y nacional
II. Cultura e identidad cooperativa
III. Legislación cooperativa
IV. Constitución, estructura orgánica y funcionamiento de sociedades cooperativas
V. Diferentes tipos de sociedades cooperativas
VI. Aspectos técnico-administrativos para la gestión de sociedades cooperativas

A continuación se exponen los resultados obtenidos con esta metodología, los cuales aparecen ordenados para cada uno de los módulos del Diplomado. El desarrollo argumental que se presenta es el siguiente: 1) se detalla la propuesta metodológica utilizada en el Diplomado; 2) se exponen de forma pormenorizada los logros conquistados con esta pedagogía innovadora; y 3) se exponen las conclusiones y recomendaciones.

5.2.1 Propuesta metodológica para la educación cooperativa utilizada en el Diplomado

Ésta tomó como base tres fuentes: *a)* el análisis y sistematización de los elementos esenciales de la TAC aportados por estudiosos de la materia a nivel nacional e internacional; *b)* la emulación de dos buenas prácticas de educación cooperativa: el Movimiento de Antigonish canadiense del Padre Moisés Coady y la Teoría de la Capacitación Masiva brasileña de Clodomir Santos de Morais; y *c)* los resultados de la investigación de la tesis de maestría de la autora, titulada *Programa de formación para educadores en cooperativismo* (Rojas Herrera, M.E., 2009).

El punto de partida para elaborar la metodología fue tomar en cuenta que la educación cooperativa requiere un método especial, cualitativamente diferente a los empleados en la educación capitalista. Por tal motivo, se tomaron los elementos esenciales de la TAC, que ha mostrado su eficiencia en más de 40 años de práctica constante:

a) *Cambiar radicalmente los roles de los docentes y los alumnos*: lograr que los alumnos fueran activos, interactuaran positivamente, se responsabilizaran de suaprendizaje y el de sus compañeros, y se comprometieran con el desarrollo del Diplomado; a la par, que los profesores se convirtieran en mediadores y facilitadores del aprendizaje.

b) *Unir la teoría con la práctica de la vida cooperativa*: los docentes consideraron que los estudiantes aprenderían más fácilmente habilidades interpersonales y

de trabajo en grupo, si durante el Diplomado ejercían cotidianamente el modo de vida cooperativa, y experimentaban los contenidos teóricos de cada módulo.

c) *Fijar objetivos conceptuales y actitudinales*: los primeros se establecieron para formar teóricamente a los educandos, lo cual les permite entender y explicar las situaciones y problemas de su vida y de su entorno. Los segundos buscaron que los alumnos aprendieran habilidades de trabajo en grupo cooperativo, e interpersonales, para brindarles la capacidad de resolver problemas de manera colectiva e interdisciplinaria, además de identificarlos con la filosofía de las organizaciones cooperativas y solidarias.

Para lograr unir la teoría con la práctica, la propuesta consistió en vincular permanentemente al estudiante con su organización y con otras cooperativas, para vivir diferentes experiencias durante el proceso enseñanza-aprendizaje con prácticas adecuadamente planeadas para cada contenido del programa.

Este método es innovador porque lleva al aula la vida cooperativa y vice-versa. Al inicio del Diplomado se integraron dos cooperativas, una estudiantil y otra docente, que formaron comunidades de aprendizaje para aprender las habilidades del trabajo en grupos solidarios, ejerciendo la vida de estas asociaciones. Es decir, se buscó que los educandos aprendieran las cosas haciéndolas, viviendo la experiencia organizativa de una cooperativa a lo largo de los cursos teóricos[60].

Los objetivos de la cooperativa-comunidad de aprendizaje estudiantil fueron:

[60] "Un grupo de individuos no puede capacitarse para dirigir una empresa cooperativa mientras no se le haya dado ocasión de dirigirla por sí" (Laidaw, 1982: 14).

1) Asumir la responsabilidad de cumplir los objetivos conceptuales programáticos del Diplomado, cambiando radicalmente su función de ser sólo receptores del conocimiento, para ser actores de la producción y desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje; es decir, que los alumnos se responsabilicen de su aprendizaje y del aprendizaje de sus compañeros.
2) Comprometerse a aprender las habilidades interpersonales y de trabajo en grupo cooperativo, haciendo revisiones constantes de su forma de interactuar en las actividades del aula, en su cooperativa y en las prácticas realizadas en otras cooperativas; tomar a su cargo el buen desarrollo de las actividades[61] desde los aspectos logísticos, pasando por el orden y la disciplina, hasta el mantenimiento de las relaciones con todo el grupo y los docentes.
3) Aprender, mediante la práctica, la organización de las asociaciones solidarias y cooperativas en la gestión, estructura organizativa, responsabilidades, derechos y obligaciones de los socios y de los representantes de las mismas.

La cooperativa de los docentes fue una comunidad de aprendizaje formada por un coordinador general y el cuerpo de profesores. Elaboró el programa del Diplomado; seleccionó a los aspirantes; planificó los módulos; determinó los objetivos conceptuales y actitudinales; programó las actividades para cada objetivo; seleccionó las lecturas sugeridas; elaboró material didáctico; formuló exámenes; seleccionó y acondicionó el salón de clases; proporcionó asesoría a los estudiantes; apoyó las comisiones de la cooperativa de los alumnos; y se

[61] "La capacitación organizacional constituye esencialmente un proceso de aprendizaje o de alfabetización empresarial basado en la práctica, siendo el objeto, la empresa formada por el grupo de capacitandos, el que realmente capacita en el manejo y gestión eficiente de empresas asociativas, por tanto, no se puede capacitar a nadie en organización si no es expuesto a una vivencia directa y real con el mundo empresarial" (Sobrado & Rojas, 2005: 159).

reunió frecuentemente como comunidad de aprendizaje de docentes para evaluar el trabajo, corregir e implementar mejoras.

La *cooperativa de autocapacitación* de los alumnos se orientó al aprendizaje de la gestión de la vida cooperativa, el trabajo colectivo en cooperación, y el desarrollo interpersonal del grupo. De esta forma se responsabilizaron por el Diplomado, aprendieron y ejercieron la autogestión, desarrollando la capacidad de organizarse e interrelacionarse positivamente, siendo colaboradores:

> "Transformar el principio político de racionalidad democrática en método pedagógico: la autogestión (o gestión democrática) del curso por los alumnos. Esto quiere decir, proporcionar una experiencia concreta de organización a los alumnos. Ellos mismos (y nadie por ellos) deben auto-organizarse para asumir la gestión del funcionamiento del curso, resolver colectivamente los problemas referentes a infraestructura, aplicar los recursos, definir horarios, funciones, atribuir tareas, nombrar coordinadores, llegar a acuerdos con profesores, llenar formularios y llevar control de documentos" (Mata, 2002: 64).

La cooperativa estudiantil, además de su Asamblea General –máximo órgano de decisión–, integró desde el primer día tres comisiones de trabajo: de logística, administración, y apoyo técnico. Su funcionalidad dependió de garantizar dos condiciones: *a)* que actuaran con total autonomía de gestión; *b)* que contaran con los recursos indispensables para desempeñar sus funciones. El Diplomado dotó a los alumnos de ambas.

A nivel del diseño metodológico, algunos de los aprendizajes que se espera que los alumnos obtengancon esta propuesta son:

1. Al asumir el compromiso de que su cooperativa funcione adecuadamente, se hacen responsables de su propio aprendizaje, convirtiéndose en sujetos activos y propositivos. Por lo tanto, asumen su autocapacitación.
2. La cooperativa de autoaprendizaje combate de raíz el paternalismo educativo presente en la educación tradicional. Practicando la solidaridad y la ayuda, se vuelven capaces de idear soluciones, tomar decisiones y actuar colectivamente.
3. Algunas personas pueden presentar rasgos de personalidad negativos para la interrelación y el trabajo en grupo cooperativo: individualismo, personalismo, protagonismo, competencia, etc. Mediante la evaluación constante de la forma en que están realizando las actividades, los alumnos dialogan en reuniones o asambleas, explicando y ofreciendo a esos estudiantes la oportunidad de reconocer la inconveniencia de tales actitudes, lo cual les llevará a cambiar su comportamiento.
4. Identificar las conductas negativas para el aprendizaje cooperativo los ayuda en su formación, en la medida en que le brinda elementos de juicio para discernir cuáles son las mejores conductas para lograr el aprendizaje cooperativo y la gestión de una cooperativa.
5. A través de la libre gestión de los recursos aprenden a valorar los bienes económicos de su propia cooperativa, y a administrarlos adecuadamente.
6. Al aprender a trabajar en grupo descubren que el desarrollo personal se potencia cuando se cuenta con un equipo o colectivo, por lo que valoran la importancia de la organización cooperativa.
7. Participar en asambleas los prepara para conocer el proceso de realización de las mismas y comprobar si en su cooperativa se desarrollan las asambleas de manera correcta y, de no ser así, hacer las propuestas necesarias para la práctica de la democracia.

Con todo lo anterior se busca garantizar que el aprendizaje conceptual y actitudinal de los alumnos los preparara para generar ideas en colectivo, así como medios para resolver problemas concretos o promover medidas de desarrollo y crecimiento del modelo cooperativista[62].

Esta metodología se basa en el intercambio mutuo. Aprenden los estudiantes y los docentes. Como ya se dijo, Johnson &y Johnson (1999) señalan que el aprendizaje cooperativo se entiende como el uso didáctico de grupos reducidos, en los que los alumnos trabajan conjuntamente para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

El aprendizaje cooperativo requiere una cuidadosa planeación de contenidos y actividades, para que las dos comunidades de aprendizaje –docente y de alumnos– interactúen dialécticamente y aprendan en conjunto. Sólo se logrará si, partiendo del nivel de desarrollo de cada estudiante y mediante la interacción de las comunidades de aprendizaje en proyectos de interés común, se logra avanzar a la *zona de desarrollo potencial* generada por la cooperación colectiva en el aprendizaje grupal: “una *buena enseñanza* es la que apuesta a la *zona de nivel de desarrollo potencial* y no a la real” (Stigliano&Gentile, 2008: 41).

[62] “Dentro del concepto de aprendizaje organizativo debe destacarse el de sistema de aprendizaje, que es empleado por primera vez por Schon (1971) y posteriormente lo utilizaron otros autores como ArgyrisSchon (1978) y Shirivastava (1981 y 1983) quienes establecen distintas tipologías del sistema de aprendizaje. Este concepto alude a los mecanismos a través de los cuales el aprendizaje es perpetuado en la organización. Los sistemas de aprendizajes engloban aquellos sistemas formales y prácticas informales de la organización que permiten la integración entre el aprendizaje individual y el organizativo, contribuyendo a que lo aprendido por los individuos se traslade al plano de la organización, convirtiéndose en visiones y conocimientos organizativos” (Alonso & Díaz, 2003: 86).

La didáctica del Diplomado se hizo de la siguiente manera. Antes de abordar cada tema se indagó en los conocimientos que los alumnos ya poseían, para a partir de estos programar las actividades que les permitieran avanzar a su zona de desarrollo potencial. Para este diagnóstico inicial se recomienda partir de una lectura previa, o una actividad didáctica con base en una palabra, frase, eslogan o pregunta que propicie el diálogo entre los estudiantes; durante este proceso el docente debe conducir la discusión hacia los aspectos relevantes.

Posteriormente los docentes estructuraron las clases, utilizando las técnicas y dinámicas del aprendizaje cooperativo que mejor se adecuaran al tema a tratar; organizaron equipos, explicaron objetivos conceptuales y actitudinales; proporcionaron el tiempo para que los estudiantes puedieran realizar la actividad, reflexionaran el problema y plantearan posibles soluciones o nuevos retos por investigar.

Al final de cada sesión, los profesores cerraron con exposiciones breves, rescatando los elementos esenciales del tema, así como las aportaciones de los alumnos. Éstas exposiciones se hicieron previas a las actividades de reforzamiento, realizadas en grupos cooperativos, y utilizando las técnicas detalladas en el Anexo 1. Luego los equipos compartieron su discusión interna con todo el grupo.

El Diplomado hizo uso de pequeños grupos formales de trabajo cooperativo, formados heterogéneamente en cuanto a sexo, intereses, lugar de procedencia, rasgos de personalidad, capacidades, etc. También de equipos informales, que

trabajaron máximo durante una sesión; ello favoreció la interacción y el trabajo colectivo entre todos los miembros de la comunidad estudiantil, al tiempo que evitó las formas de trabajo negativas como el individualismo, protagonismo, los falsos liderazgos, la apatía de algunos y el esfuerzo excesivo de otros.

Para que los alumnos fueran conscientes de los objetivos del Diplomado, se les explicó cómo trabajar para lograr el éxito en el aprendizaje cooperativo, y que éste exige trabajo en equipo, responsabilidad personal y colectiva, ayuda mutua, así como un nuevo rol para alumnos y docentes. Se les aclararon las capacidades que requieren –pensar, observar, escuchar, dialogar, relacionar sus propias opiniones con las ajenas, admitir que otros piensen diferente, poner al servicio del equipo sus conocimientos, a tomar decisiones colectivas en tareas de grupo, etc.

El equipo organizador cuidó el ambiente físico en el que se desarrolló el Diplomado. Procuró su limpieza e iluminación, evitó desperdiciar y garantizó el uso óptimo de los recursos. Cuidó la distribución del mobiliario y ordenó a los estudiantes en círculo, para que pudieran verse y propiciar la comunicación; en las exposiciones dispuso las sillas en una media luna, para que los expositores no perdieran contacto visual con todos sus compañeros.

De igual modo, se buscó generar un ambiente comunicativo de confianza, libertad y respeto que facilitó la participación, creatividad y proactividad del alumnado. Ello generó interdependencia dentro de las dos comunidades de aprendizaje, y entre ambas; en varios momentos todos contribuyeron al

aprendizaje, aportando y proponiendo elementos que ayudaron a comprender los contenidos del programa, logrando que el progreso personal coincidiera con el grupal.

La comunidad docente, responsable de coordinar el proceso pedagógico, evaluó a los estudiantes en sus avances cognoscitivos, organizacionales –expresados en sus conductas durante el ejercicio práctico de la cooperativa– y actitudinales. La autoevaluación individual de los alumnos fue constante; al final de cada módulo juzgaron su avance cognoscitivo y actitudinal, lo que les ayudó a determinar las mejores conductas para el aprendizaje cooperativo; por su parte, los profesores se autoevaluaron al final del Diplomado. La evaluación colectiva se efectuó al final de cada módulo y del Diplomado.

5.2.2 Resultados obtenidos con la metodología

A continuación se expone la evaluación de los avances cognoscitivos, actitudinales y organizativos de los estudiantes. El Diplomado inició con un grupo heterogéneo de once estudiantes: cinco cooperativistas y seis interesados en el tema. Todos tenían estudios superiores o estaban en vías de concluirlos.

El primer módulo se tituló “Historia del cooperativismo mundial y de México”. Durante las primeras clases y dinámicas de trabajo grupal se hicieron evidentes los desplantes de individualismo y competencia por parte de los estudiantes. A

pesar de que todos contaban con experiencia organizativa, tuvieron dificultades para realizar tareas en grupo; ello se explica porque interiorizaron los patrones de comportamiento individualistas y competitivos, en los que se formaron gracias a la pedagogía tradicional y la vida en un mundo capitalista.

Cuando más se evidenció lo anterior fue en las exposiciones, en las que se reprodujeron prácticas negativas de trabajo individualizado, evitando el trabajo consensado y la colaboración mutua en la realización de actividades colectivas. Era claro que no conocían las ventajas del trabajo colectivo y cooperativo, pues no las practicaban.

En la reunión de planeación de trabajo del primer módulo, realizada por la comunidad de aprendizaje de docentes, se concluyó que el profesor logró desarrollar todo el programa, y la autoevaluación de los alumnos comprobó que alcanzaron los objetivos conceptuales. Empero, observaron que los tiempos planeados para las actividades y clases fueron muy largos y apremiantes para los estudiantes, quienes desatendieron la clase después de un lapso largo de exposición y se mostraban cansados; ello disminuyó su iniciativa y sus ganas de participar.

El progreso cognoscitivo de los alumnos en este módulo fue favorable –aprendieron el 76.2 % de los contenidos–, debido a factores entre los que destacan el dominio del tema por parte del docente, y el uso de actividades que reforzaron el conocimiento y entusiasmaron a los estudiantes. Estos últimos manifestaron su agrado e interés, expresando en sus autoevaluaciones que las

sesiones fueron “buenas, adecuadas, interesantes, asequibles”; agregaron que lo estudiado los ayudaría a resolver problemas concretos de sus cooperativas y de la vida cotidiana.

El profesor encargado del módulo hizo precisiones y recomendaciones a los trabajos finales de los alumnos, que con seguridad contribuyeron críticamente al mejoramiento de su trabajo; destacó la labor de dos equipos, mientras que con rigurosidad señaló la deficiencia de las investigaciones que carecieron de la estructura requerida.

Los educandos opinaron que el desarrollo de la actividad práctica mediante técnicas de aprendizaje cooperativo (uso de líneas del tiempo) les fue de gran utilidad –la caracterizaron como “algo novedoso y adecuado”. Precisaron que se llevó a cabo de la mejor manera, apreciándose que algunos no tomaron en consideración las críticas constructivas del profesor, por lo que no se dieron cuenta que se les exigía un mayor esfuerzo teórico y actitudinal.

En este primer módulo, el nivel organizativo de la cooperativa de estudiantes fue precario. Aún no habían aprendido las habilidades formativas de trabajo en grupo; no se ponían de acuerdo en aspectos básicos, discutían sin orden del día, se arrebataban la palabra, no se informaban ni llegaban a conclusiones. Su dificultad para organizarse les llevó a consumir mucho tiempo en discusiones triviales, confrontarse, distraerse y desviarse de las cuestiones decisivas. No pudieron tomar acuerdos, ni elaboraron planes de actividades a realizar.

La iniciativa de organizarse surgió en algunos alumnos, pero no prosperó en el resto. La mayoría no pensaba que fuera una verdadera necesidad, lo cual muestra su falta de claridad sobre los fines y la finalidad de su cooperativa.

Otro aspecto negativo fueron las actitudes paternalistas por parte de algunos maestros, manifestada en absorber las responsabilidades y tareas de logística y material de los estudiantes, lo que no permitió que buscaran la manera de resolver sus necesidades. Otro error suyo fue no esforzarse lo suficiente en construir el ambiente propicio para la organización de los alumnos, ya que no organizaron dinámicas para integrarlos y promover la confianza entre ellos, ni para poner de manifiesto las habilidades y capacidades de cada uno.

El protagonismo de algunos jugó un papel importante desde el principio, ya que dentro de sus comisiones trataban de imponerse. Su falso liderazgo propició la pereza de unos y el trabajo excesivo de otros; esto lo confirmó la auto-evaluación de los estudiantes, quienes reconocieron haber logrado progresos cognoscitivos, pero no cambios actitudinales en su comportamiento cotidiano.

El segundo módulo trabajó la “Cultura e identidad cooperativa”, estando a cargo de dos docentes. Retomando las observaciones del módulo anterior, se introdujeron más técnicas y dinámicas de aprendizaje cooperativo, para propiciar mayor interacción entre los alumnos; también se fijaron objetivos actitudinales de funcionamiento, para que se realizaran adecuadamente las labores en los pequeños grupos cooperativos, y se consensaran conductas

para todo el salón. Se trabajó alternativamente con equipos formales e informales, fijando una tarea colectiva a realizar en el equipo formal.

En síntesis, los temas fueron trabajados de la siguiente manera:

- Diagnóstico inicial del nivel de conocimientos del tema por los estudiantes. Mediante una lectura, un concepto, una pregunta o una oración generadora se propició el diálogo con ellos, para que aportaran su conocimiento y plantearan dudas. El docente encaminó la discusión a los conceptos centrales. Se trabajó alternativamente con todo el grupo o con pequeños grupos informales. Se fijó el nivel en el cual se encontraban los alumnos y se planificó la fase siguiente.
- Se estructuró la clase cooperativa, integrando equipos formales que llevaron a cabo diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo –rompecabezas, grupos de investigación y otras dinámicas lúdicas– para desarrollar el tema.
- Los profesores hicieron una breve exposición de cierre, que resaltó las ideas esenciales, seguida de una actividad colectiva de reforzamiento, previa a una dinámica grupal que propició el desarrollo del tema y planteó nuevos retos a los alumnos.

El cambio en la dinámica de trabajo al inicio desconcertó a los alumnos, pero poco a poco se involucraron,participaron, propusieron y se concentraron en el trabajo en equipo. Cambiaron su actitud pasiva. En sus discusiones hubo apertura para escuchar al otro; las participaciones se dieron en un ambiente de libertad que les dio confianza y seguridad para exponer dudas sin el temor al rechazo. Incluso se mostraron abiertos a comentar experiencias personales y aclarar su forma de pensar. Según su autoevaluación, las técnicas utilizadas

fueron “muy buenas, novedosas, participativas, pertinentes, coherentes y que ayudan a integrar al grupo”.

Todas las actividades en grupos se realizaron en el salón, para orientar a los alumnos sobre las ventajas del aprendizaje cooperativo. Aproximadamente la mitad de los alumnos persistían en las formas de trabajo individualista. Sin embargo, en el otro 50%, se apreció que ya comenzaba a interesarse y entusiasmarse por el trabajo en grupos cooperativos; se mostró propositivo, con iniciativa, creativo en el diseño y desempeño de sus exposiciones. En general, los alumnos trabajaron con armonía.

También se constató que los conocimientos adquiridos eran más sólidos. En las discusiones y participaciones los alumnos usaron un lenguaje más preciso; incluso hicieron propuestas conceptuales, demostrando creatividad. Afirmaron en su autoevaluación que lo aprendido les sería de utilidad práctica, porque “les ayuda a mejorar su cooperativa, podrán hacer aportaciones, porque revaloraron la importancia de la educación cooperativa como base para crear una cooperativa y para fomentar el movimiento cooperativo”. El nivel de asimilación y comprensión de los contenidos en este módulo fue del 87%.

La actividad práctica de este módulo contribuyó a la integración de los alumnos, hecho manifiesto en la socialización de los materiales, mayor respeto por el trabajo colectivo, apoyo mutuo en la tarea, entusiasmo y orgullo con el trabajo colectivo. Según su autoevaluación, ésta “permitió unir la teoría con la

práctica de la vida cooperativa, identificar los problemas de la educación y de la identidad cooperativa, […] fue ilustrativa y oportuna".

El avance organizativo de la cooperativa de estudiantes fue ralo, no obstante algunos destacaron la necesidad de trabajar en la organización, por lo que solicitaron que la comisión de administración citara a una asamblea. Según su propio testimonio, la falta de progresos se debió a la "falta de tiempo, lo diferente de los lugares de donde procedemos, la falta de identificación real del objetivo de la misma, no hay diálogo, disposición ni compromiso y a la falta de constancia".

Durante este módulo se citó a tres asambleas pero sólo se realizó una en la que rápidamente se enfrascaron en discusiones esteriles, en las que no cedían en sus puntos de vista ni escuchaban a los demás. Consumieron gran parte del tiempo sin avanzar. Persistieron los casos de impuntualidad.

Con todo, el comportamiento en el salón de clases de algunos cambió; se mostraron más colaboradores al recoger el material didáctico y en cuidar su aseo. Alguien dijo "la verdad, que los profesores han estado muy movidos habilitando todo lo que se necesita para la clase y no hemos participado ni la comisión técnica, ni la de logística, así es que debemos hacerlo".

Los alumnos empezaron a notar cambios en su persona, en los aspectos conceptuales y de pensamiento, identificándose con el modelo cooperativista y con sus compañeros; también reconocieron que en el aspecto actitudinal aún

no observaban grandes cambios, aunque dijeron estar trabajando en ello. Para algunos el cambio de mentalidad les trajo una crisis existencial.

En el módulo 3 dos docentes trataron la “Legislación Cooperativa”. Como parte de las actividades prácticas de este y el siguiente módulo se planeó una visita a Tacámbaro, Michoacán, para conocer las cooperativas Cupanda, Mi Casa y 11 de abril. Si bien los estudiantes no habían demostrado gran interés en el viaje, llegaron todos puntualmente, lo cual indicó que valoraban tener un acercamiento con las cooperativas.

Durante el primer día de visita los estudiantes estuvieron muy atentos, e interesados en conocer la historia, estructura organizativa y futuro de las cooperativas; hicieron bastantes preguntas, tomaron notas, fotografías y videos. Su estado de ánimo era de entusiasmo y alegría. Durante el recorrido el grupo se mantuvo unido, lo cual favoreció la integración y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. El segundo día llegaron tarde a las actividades, ya que la noche anterior fueron a una feria del pueblo y se desvelaron; se esforzaron por estar atentos pero presentaban claros signos de cansancio.

Para este módulo los docentes pidieron a los estudiantes que elaboraran un trabajo sobre una cooperativa que investigaran o la suya propia, revisando su constitución legal, corroborando si se apegaba a los lineamientos de la Ley General de Sociedades Cooperativas para, de ser necesario, hacer las propuestas pertinentes para subsanar las fallas detectadas.

Esta práctica y el viaje a Tacámbaro fueron ilustrativos para los alumnos; les permitió comprender el aspecto legal, ser analíticos, críticos y propositivos. En su autoevaluación expresaron que la actividad práctica fue coherente con los contenidos, pues les dio a conocer la legislación y les aportó ideas para mejorar y ayudar a sus cooperativas.

El avance cognoscitivo se reflejó en el aprovechamiento que los estudiantes reconocieron haber alcanzado: en promedio, 85.9%. El 72.2% consideró que la forma de evaluación del módulo fue “buena, coherente, positiva, útil, sirve para retroalimentarse y es pertinente”; sin embargo, el 27.8% restante señaló que “hubo confusión en la forma de realizar el trabajo, incertidumbre y que carecían de elementos para realizarlo”.

En relación a las técnicas didácticas las opiniones fueron divergentes. El 54.5% consideró que fueron “buenas y adecuadas”; el otro 45.5% dijo que para la mayoría de los contenidos no se hicieron técnicas ni dinámicas grupales, y se recurrió en exceso a la exposición del docente, por lo que algunas sesiones fueron “cansadas y tediosas”.

La organización de la cooperativa de estudiantes presentó ligeros avances. Los estudiantes apreciaron un progreso del 35.6%, explicando que no se logró más debido a

> “La falta de compromiso y de integración del grupo, a la falta de coordinación, a que no logran reunirse, a que no han identificado la necesidad de organizarse, a

que les cuesta mucho trabajar en equipo, a que las pocas necesidades se han resuelto, pero principalmente por la actitud individualista de algunos".

Lo anterior se vio reflejado también en su juicio sobre las mudanzas conceptuales logradas; la mayoría admitió tener mayor comprensión y reflexión sobre el cooperativismo. En contraste, sólo 18% señaló haber notado cambios en su pensamiento, y sólo 9% notó modificaciones en su comportamiento grupal –ser más colaborativos.

En el módulo 4 se abordó el tema: "Constitución y estructura organizativa de las cooperativas". El profesor organizó a los estudiantes en un taller (grupos de investigación) para que, por equipos, diseñaran un modelo de cooperativa que cumpliera con los requisitos establecidos por la ley, el cual debía exponerse y entregarse por escrito; para esto proporcionó abundante información sobre cooperativas ya constituidas.

El taller estuvo coordinado y asesorado por el maestro, que buscó contribuir al autoaprendizaje de los alumnos, quienes libremente fueron indagando y estructurando los elementos constitutivos de las cooperativas, aunque tuvieron gran dificultad para construir conocimiento; no sabían que debían hacer, había dudas y confusión. Pese a ello, más del 50% investigó y aportó elementos fundamentales para el tema, ayudando a sus compañeros a comprender y a elaborar su propuesta; esta mitad manifestó preocupación por su aprendizaje y el de sus compañeros, ofreciendo estimulación y ayuda cara a cara entre pares.

El ambiente de trabajo fue bueno. Los estudiantes leyeron, comentaron y narraron experiencias para determinar el objeto social de su modelo. Se dio un diálogo colaborador que enriqueció los proyectos; incluso se organizaron para trabajar en la semana y así entregar el trabajo a tiempo.

A esta altura del Diplomado las exposiciones fueron claramente mejores, aunque los trabajos escritos no alcanzaron el nivel esperado. En promedio, el nivel de compresión y asimilación de los alumnos fue de 83.4%. Pero las opiniones se dividieron en cuanto a la forma de evaluar; el 54.5% dijo que fue la correcta, mientras el 45.4% discrepó, argumentando que no quedó claro cómo se debería hacer el trabajo.

De igual forma hubo opiniones encontradas sobre las técnicas didácticas; sólo el 36.3% las consideró buenas, mientras el 63.6% opinó que no fueron idóneas porque “faltó coordinación y dirección por parte del docente, hizo falta que el profesor expusiera el tema, que fuera sistemático y no dejar todo a la exposición de los alumnos”; tal comentario refleja la dependencia de algunos alumnos hacia el docente como poseedor del conocimiento, el temor manifiesto a responsabilizarse y confiar en sí mismos en sus investigaciones y en la construcción del conocimiento.

Durante este módulo se suscitó un problema, debido a que varios alumnos hombres les faltaron al respeto a dos compañeras. El problema se trató en reunión abierta, mediante el diálogo y análisis; los alumnos manifestaron fuertes emociones como desconcierto, llanto, angustia, desilusión e ira. Se vivió un

proceso de análisis de valores y principios en las relaciones entre compañeros, del cual la mayoría salió fortalecida anteponiendo la comprensión, solidaridad y reconocimiento de la necesidad de buscar caminos de integración grupal sobre la base del respeto y la búsqueda del bienestar del colectivo.

Sólo un estudiante manifestó abiertamente: “no tengo por qué disculparme, yo soy así, no quiero cambiar y no puedo cambiar, por lo que decido retirarme del Diplomado”; ello mostró cuán difícil es lograr cambios al nivel del pensamiento y las actitudes, pues implica transformar la apreciación de uno mismo, el entorno y las relaciones con los demás. Algunas personas se aferran a su forma de ser porque les da seguridad, antes que arriesgarse al cambio.

Esta crisis y la ulterior aplicación de técnicas de integración grupal solicitadas por los alumnos, permitieron identificar intereses comunes, integrar y unir a los estudiantes. En su autoevaluación expresaron que el avance organizativo de su cooperativa aumentó, estimando un avance del 58.7%:

> “ahora sí vamos avanzando, ya están claras las tareas de las comisiones y estamos trabajando para cumplirlas”; su “avance […] ha sido lento y hemos necesitado el empuje de los profesores” pero “se abrió el diálogo y se han realizado acciones concretas, se llegó a aterrizar el objetivo de su constitución”; es necesario el diálogo para “avanzar en lo que nos une”.

Para ese momento todos expresaban que el aprendizaje del cooperativismo los cambió conceptualmente; 40% consideró que había modificado sus actitudes en el trabajo, la familia y con sus compañeros, procurando escuchar a

los demás, siendo inclusivos y buscando la cooperación en bien del colectivo; 30% dijo que su pensamiento cambió, debido a que la idea que tenía del cooperativismo se había ampliado.

El módulo 5 trató el tema relativo a los “Diferentes tipos de cooperativas”. Como recurso alternativo a la cátedra, el profesor organizó un panel (conferencia de expertos) de cooperativistas para que expusieran su experiencia y explicaran las características y la tipología de su organización. Se observó un avance en el autoaprendizaje de los alumnos; manifestaron más sus dudas y se ocuparon de conducir el panel hacia los elementos de su interés, a fin de obtener elementos para elaborar su trabajo final.

Durante este módulo el grupo recibió la visita de estudiantes y docentes de la Universidad de Occidente, del estado de Sinaloa, quienes acudieron para conocer la experiencia del Diplomado, con el interés de buscar un intercambio académico. El colectivo de docentes pidió a sus pupilos que cada uno escribiera en media cuartilla una evaluación de lo que hasta el momento le había significado cursar el Diplomado; una alumna recabó la información y elaboró una síntesis que expuso a los visitantes.

Los resultados fueron significativos. Los estudiantes expresaron con claridad los procesos vividos, dieron cuenta del avance cognoscitivo, organizacional y actitudinal alcanzado. Por su importancia se rescata lo siguiente:

“Los testimonios de todos nos indican que, a grandes rasgos, el Diplomado ha venido a ser un episodio importante en la vida de todos, que en mucho ha cumplido nuestras expectativas y en mucho nos ha cambiado como personas.

[…] También reconocemos que el proceso enseñanza-aprendizaje ha sido dialéctico, o sea que ha sido de ida y vuelta entre profesores y alumnos, ya que como lo señala un fundamento de la educación cooperativa, nosotros los estudiantes debemos tener un papel activo y responsable en lo que a la apropiación del conocimiento se refiere. Y en efecto, así ha sido en este Diplomado, pues todos reconocemos que aquello que cada compañero ha querido transmitirnos y socializarnos, constituye una de las principales venas que nos ha nutrido a todos, por lo tanto podemos hablar de un conocimiento vivo y un aprendizaje activo.

[…] Les refiero que como grupo de compañeros, desde el inicio del Diplomado nos constituimos en una cooperativa de estudiantes cuyo objeto social es llevar a cabo de la mejor manera el aprendizaje en el Diplomado y procurar el funcionamiento de su vida interna. Esta fue una dinámica planteada por los maestros como la parte práctica que debía correr paralelamente a la parte teórica. Sin embargo, nada de esto nos resultó fácil, al contrario, hemos caído en cuenta de cuán difícil es la organización, el trabajo en equipo, el diálogo. Y aunque, todos los compañeros coincidimos que el inició de este proceso como cooperativa de estudiantes, fue muy deficiente y falto de participación e interés, al final decidimos soltarnos decididamente a caminar y pues ahora ahí vamos andando.

[…] Mucho de lo aquí visto fueron horizontes muchas veces insospechados para nosotros, como la educación cooperativa precisamente, de la cual nos

> venimos a enterar que es la piedra angular del cooperativismo, que es algo que la mayoría de las cooperativas no atiende y minimiza, pero que sí atendiera y practicara estaría más cerca de la transformación integral del ser humano, que es a lo que aspira el cooperativismo, y entonces otros vientos soplarían".

Los estudiantes comprendieron el método de la educación cooperativa. Vivieron el proceso organizativo, lo valoraron y trataron de ser activos en bien de su formación como cooperadores. Reconocieron y aceptaron la pedagogía activa, su dialéctica entre profesores y alumnos en la búsqueda del aprendizaje colectivo, así como los cambios conceptuales, de pensamiento y actitudinales que vivieron durante el desarrollo del Diplomado.

El nivel de asimilación y comprensión de los contenidos del módulo fue de 82.7%. Las opiniones se dividieron en relación a las técnicas didácticas; 54.5 % pensó que aunque eran tradicionales se logró aprender, y el 45.4%, que no fueron adecuadas porque: "es necesario que el profesor inicie o cierre la explicación de los contenidos, que faltaron dinámicas y quedaron muchas cosas en la superficie sin aclarar". Las críticas sirvieron al colectivo de maestros para volver corregir su didáctica.

A esas alturas la organización de los alumnos para realizar sus exposiciones era buena. Usaban material de apoyo adecuado y elaborado cuidadosamente; dominaban la información y se mostraban seguros. Su dominio conceptual era más que aceptable. Incrementar su capacidad para organizarse les permitió mejorar la calidad de su trabajo. Algunos reconocieron "haber experimentado

cambios conceptuales en su persona, porque ahora tienen mejor conocimiento, entendimiento y claridad del tema cooperativo".

La introducción de técnicas de integración fue favorable y estimulante. Permitió que los estudiantes trabajaran más armoniosos, cooperativos, alegres y entusiastas. Ello confirmó cuán necesario es enseñar habilidades inter-personales y de trabajo en grupo como un contenido más del programa, y que es necesario enseñarlas desde el inicio de los cursos e ir incorporando su grado de dificultad de manera paulatina.

A nivel organizativo, los alumnos visualizaron mejor el potencial del trabajo colectivo, al ayudarles a resolver el problema grupal y a buscar la integración con base en las coincidencias para avanzar unidos. Valoraron que el progreso de su cooperativa era de un 65% porque "hay un poco más de integración, hay avances significativos en la integración del grupo y el trabajo de las comisiones, hay mayor organización y responsabilidad".

Ahora el 81.8% consideró que experimentó cambios en su pensamiento: "al entender las diferentes formas de integración cooperativa observé cambios en mi pensamiento, me surgen diferentes apreciaciones, entiendo la múltiple diversidad como alternativa y tengo apertura para el intercambio de ideas". Más relevante resulta que el 72.7% expresó haber notado cambios actitudinales, comentando que

> "Todo el diplomado me ha hecho reflexionar y estoy tratando de cambiar poco a poco con pequeñas acciones, ahora tengo apertura, tolerancia y compresión,

prevalece el cambio de actitudes logrado desde el primer módulo y se ha mejorado con la apertura del grupo, se me ha despertado un ánimo de iniciativa práctica, hay mayor integración en los procesos de desenajenación, estoy en el proceso de cambio, en una mayor proactividad en mis funciones, he cambiado en tolerancia, serenidad y respeto".

El último módulo abordó el tema de los "Aspectos técnico-administrativos para la gestión de las cooperativas". Tres docentes atendieron tres aspectos fundamentales: contabilidad, planeación estratégica y fiscalización; cada uno coordinó una parte, utilizando diferentes técnicas de trabajo, pero en su mayoría tradicionales: cátedra del docente y tareas para resolver en casa.

Los alumnos mostraron interés, pero el tema les resultó difícil. Rápidamente manifestaron cansancio, sueño y distracción. Su asimilación de los contenidos alcanzó un promedio de apenas 79.2%. Reclamaron que "para corregir y propiciar una mejor asimilación es necesario integrar técnicas didácticas para mejor comprensión del tema"; con ello expresaron valorar los métodos del aprendizaje cooperativo, el cual ya les resultaba más provechoso y agradable.

En relación a la evaluación, los profesores decidieron hacerla de manera cualitativa durante el desarrollo mismo de las sesiones, sin pedir algún trabajo o aplicar examen. Ello desconcertó a los estudiantes, quienes opinaron que "es necesario que haya una adecuada evaluación", pues las observaciones sobre sus trabajos o tareas les ayudaban a detectar fallas y corregirlas; sin éstas decían carecer de elementos para constatar su aprendizaje. Se trató de una

sana *resistencia* frente a la actitud de los docentes; los educandos hicieron las propuestas que consideraron pertinentes para mejorar su educación.

La cooperativa estudiantil avanzó. Se pudieron realizar tareas en colectivo, hubo mayor integración y aceptación de las diferencias; se procuró la ayuda mutua y se antepuso el desarrollo del grupo. A juicio de los alumnos, el nivel de progreso era ya de un 62.5%: “este módulo al igual que el anterior nos dio la oportunidad de enmendar parte de lo que teníamos pendiente, vamos mejor, se ha visto interés de parte de los compañeros por entablar el diálogo y generar soluciones”.

La mejor organización de la cooperativa estuvo aparejada con el proceso de cambio de los estudiantes. Todos admitieron modificaciones conceptuales, por entender mejor la problemática y ser más reflexivos; también reconocieron mutaciones de pensamiento porque ahora tenían

> “Mayor capacidad de análisis y reflexión, comprendo al cooperativismo como un proceso y a la vez un medio, que debe llevar a un cambio en nuestras relaciones no sólo socio-económicas, sino también humanas, es un cambio completo en tu filosofía de vida, viene a reforzar esa inquietud que siempre me ha movido la necesidad de formas organizativas, desde lo social, con el fin de transformar la realidad”.

Ahora el 80% afirmó que experimentó cambios actitudinales en los diferentes ámbitos de su vida, procurando ser más cooperativos, escuchar a los demás, siendo participativos y dejando atrás el individualismo.

Antes de concluir el DCES se explicó a los estudiantes que el proceso de la educación cooperativa es permanente; que el Diplomado era una fase inicial en el camino de su formación como cooperadores. Se les ofreció la oportunidad de vivir una fase de seguimiento que tendría como base la organización de la cooperativa de estudiantes.

En agosto de 2010 se celebró la primera reunión de seguimiento. Acudió el 60% de egresados; 20% excusó su ausencia, manifestando su deseo de incorporase en la próxima reunión; el otro 20% no se reportó. Se trabajó el "abanico de roles", técnica de integración que orientó a los egresados para determinar los cambios sustanciales que requería su organización estudiantil; tras esta decidieron que, para mejorar, era necesario cambiar las comisiones; ahora había tres: educación cooperativa, administración y difusión. Los egresados se integraron de forma voluntaria, de cara a sus preferencias, habilidades y capacidades. Se asignaron tareas inmediatas, y se dio un plazo para elaborar un plan de trabajo a 6 meses. El ambiente de esta reunión fue cordial, ameno, incluyente, con apertura al diálogo y deseos de participar.

En la primera semana de septiembre de 2010 se celebró la segunda reunión, a la cual asistió el 60% de egresados; nuevamente se disculpó un 20% por no poder asistir, aclarando su deseo de continuar. Se revisaron las tareas. Todos cumplieron sus compromisos y aportaron mucha información. Se acordó seguir participando en eventos sobre el tema cooperativo de manera activa, como moderadores o ponentes. Se dividieron nuevas tareas y se fijó para la próxima

reunión la revisión del plan de trabajo. En esta reunión también prevaleció un espíritu de confianza, solidaridad y diálogo.

Es viable creer que el grupo continuará unido y realizará importantes tareas colectivas que contribuirán en su formación. Como resultado de la fase de seguimiento hasta julio de 2013, se tiene constancia de que el 70% mantiene contacto entre sí, aunque sólo de forma esporádica; no obstante, se trata de personas firmemente ligados a las actividades cooperativas y solidarias que se desarrollan en el país: asisten a foros, congresos y seminarios, toman más cursos sobre el tema. Una de ellos actualmente realiza estudios de maestría y su tesis de grado se centra en el estudio del tema. Otra egresada fue premiada con el primer lugar en un concurso de ensayo de su facultad.

Todo lo anterior permite concluir que el Diplomado brindó a sus egresados herramientas para profundizar en el estudio y en la vinculación con sector cooperativo y solidario del país y contribuyó a la adopción de una actitud más proactiva y participativa en su vida cotidiana.

5.4 CONCLUSIONES SOBRE LAS TRES INVESTIGACIONES DE CAMPO REALIZADAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO MEXICANO

A pesar de que se pudo constatar que en 11 universidades y un instituto –una muestra significativa, están presentes en 12 estados de la República, representando al 37.5% del territorio nacional– el cooperativismo y la economía solidaria son tema importante, la mayoría de los cursos se imparten con el

método tradicional que fomenta la competitividad y el individualismo, lo cual es contrario a lo planteado por la filosofía cooperativista y la economía solidaria.

Por lo específico de su tarea, la educación cooperativa exige una pedagogía innovadora, coherente con el ideario del sector. Los métodos de la TAC son los más adecuados; las universidades mexicanas deberían emplearlo al menos en sus cursos sobre cooperativismo y economía solidaria, para expandirlo de forma paulatina a las demás áreas del conocimiento; así los alumnos se beneficiarían con las bondades comprobadas de dicha metodología.

Sólo el 28% de las universidades investigadas ha comprendido lo anterior; ya utiliza la TAC en sus cursos sobre cooperativismo y economía solidaria, buscando desarrollar una educación coherente con sus principios, que ayude a la formación del estudiante en su conocimiento, pensamiento y actitud.

Las universidades que imparten cursos sobre cooperativismo y economía solidaria deben cuidar la relación y coherencia entre contenidos, metodología y los recursos pedagógicos, para obtener mejores resultados en la formación del alumno. Para esto les sería muy útil recurrir a la TAC y sus cinco elementos esenciales.

Se pudo comprobar que el método del aprendizaje cooperativo ayuda a una formación conceptual y actitudinal de los estudiantes, debido a que se basa en que logren alcanzar –de manera simultánea– objetivos en ambos sentidos, al buscar que se produzcan cambios que faciliten la colaboración, ayuda mutua, responsabilidad y solidaridad.

Para lograr los objetivos actitudinales es importante que desde el inicio de los cursos se enseñe a los estudiantes la importancia de practicar una interrelación positiva con todos los miembros del grupo, para poder desarrollar dinámicas de aprendizaje cooperativo.

Los cursos desarrollados con una metodología innovadora apegada a los postulados de la TAC, que crean colectividades de aprendizaje y realizan prácticas de campo, logran formar personas no sólo con conocimientos sólidos, sino también con conductas cooperativas, solidarias, responsables y de ayuda mutua.

Al interior de las universidades es necesario crear colectividades de docentes que trabajen en el diseño de cursos o especialidades en cooperativismo y en la economía solidaria, y se apoyen en su formación como educadores que innovan en la construcción de una pedagogía adecuada para la temática. Además se deben revisar constantemente los cursos ya existentes, para evaluar su pertinencia para los alumnos y para el sector.

Es necesario estructurar programas de formación de profesores en el conocimiento y práctica del método del aprendizaje cooperativo, con la finalidad de que dominen la metodología y paulatinamente incorporen en sus clases los cinco elementos básicos de la TAC.

El uso del método del aprendizaje cooperativo en los cursos sobre el tema cooperativo y solidario, ayudaría a que los estudiantes se formaran en la capacidad de colaborar con otros profesionales para resolver problemas de

manera interactiva, lo cual los prepararía para intervenir mejor en el complejo mercado laboral contemporáneo, que exige soluciones interdisciplinarias.

De igual manera, es necesario establecer convenios de colaboración entre las instituciones de educación superior y el sector cooperativo y solidario del país, a fin que colaboren en las tareas educativas de ambos.

El servicio de capacitación que las instituciones de educación superior dan al sector cooperativo es muy reducido. Sólo 6 instituciones lo ofrecen; aunque casi todas llevan más de 10 años haciéndolo, el número de cooperativas atendidas es muy bajo, debido entre otros factores a la falta de recursos.

La mayoría de los cursos que las universidades ofrecen al sector cooperativo se orienta hacia una capacitación administrativa y organizativa. Sin embargo, la mayor parte usa métodos pedagógicos tradicionales que no favorecen el aprendizaje cooperativo y las interrelaciones positivas entre los alumnos, por lo que sus resultados se limitan a objetivos conceptuales, sin que existan cambios actitudinales en los socios de las cooperativas.

El servicio en capacitación es inadecuado porque no ayuda a desarrollar un comportamiento cooperativo y solidario. Para mejorarlo es necesario que se valoren las bondades del método del aprendizaje cooperativo, el cual ofrece a los miembros de las cooperativas la posibilidad de desarrollar habilidades conductuales y organizacionales, que permitirían que las actividades de las cooperativas se apegaran más al ideario del movimiento.

A pesar de las deficiencias en la capacitación, se comprobó que los socios que la recibieron observaron cambios cognoscitivos, de pensamiento y actitudinales. Ello confirma su utilidad, pese a sus precarias condiciones y limitaciones. Es urgente que las universidades y el sector cooperativo realicen convenios de colaboración serios, que permitan que este servicio sea más productivo para el sector.

Por último, los resultados del seguimiento del DCES de la UACh mostraron que, si se imparte la temática con un método correcto –apegado a la TAC–, los resultados alcanzados por los alumnos son mejores en el aspecto cognoscitivo y sobre todo en el actitudinal. Esto lo confirman los testimonios de sus egresados.

En el área docente se concluye que el Diplomado fue exitoso. Concretó un proyecto de trabajo colectivo que facilitó el acercamiento e integración de los educadores; a pesar de sus diferencias de opinión, estilo de trabajo y de conceptualización en algunos tópicos del cooperativismo, prevaleció el respeto y la inclusión de opiniones en beneficio del trabajo colectivo; aprendieron a trabajar en comunidad de aprendizaje. La calidad de los estudiantes los motivó a profundizar temas; la experiencia de algunos en el sector cooperativo contribuyó sustancialmente en el desarrollo de las diversas lecciones. Sin duda, aprendieron de sus discípulos.

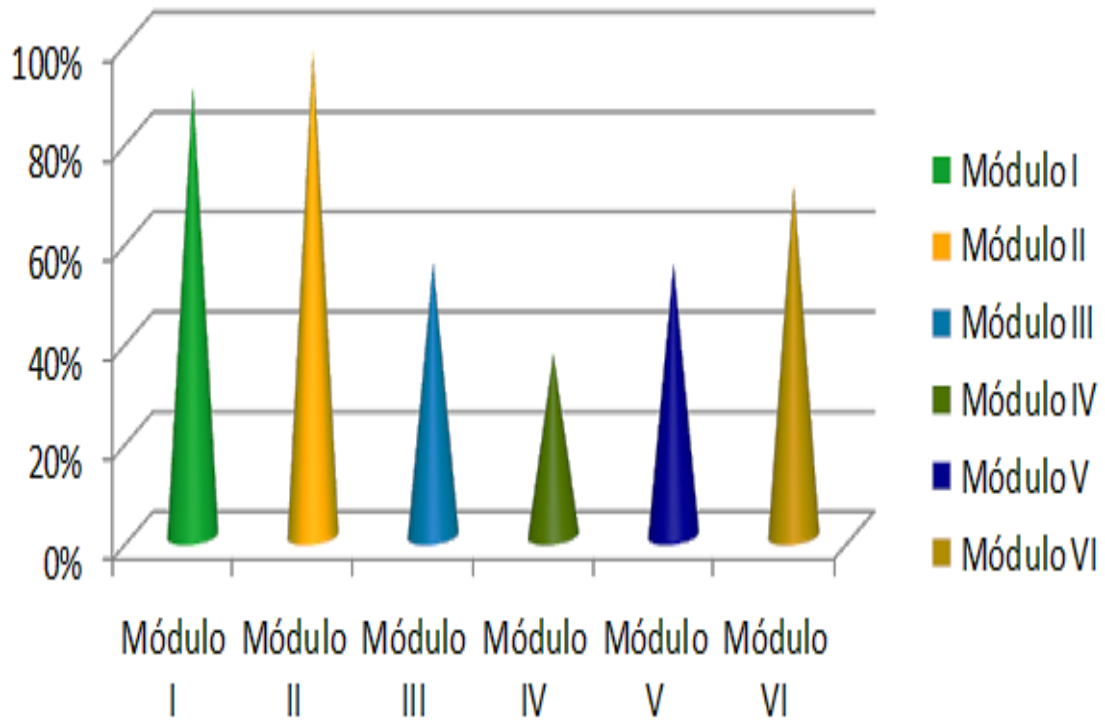
El aprendizaje de los contenidos del programa fue bueno, lo cual se expresó en la mejora progresiva de los trabajos de los estudiantes, sus exposiciones y

participaciones que mostraron su cada vez mayor dominio de la temática. Sus dificultades para interactuar positivamente muestran que es necesario trabajar a la par objetivos conceptuales y actitudinales –como recomiendan Johnson *et al.* (1999).

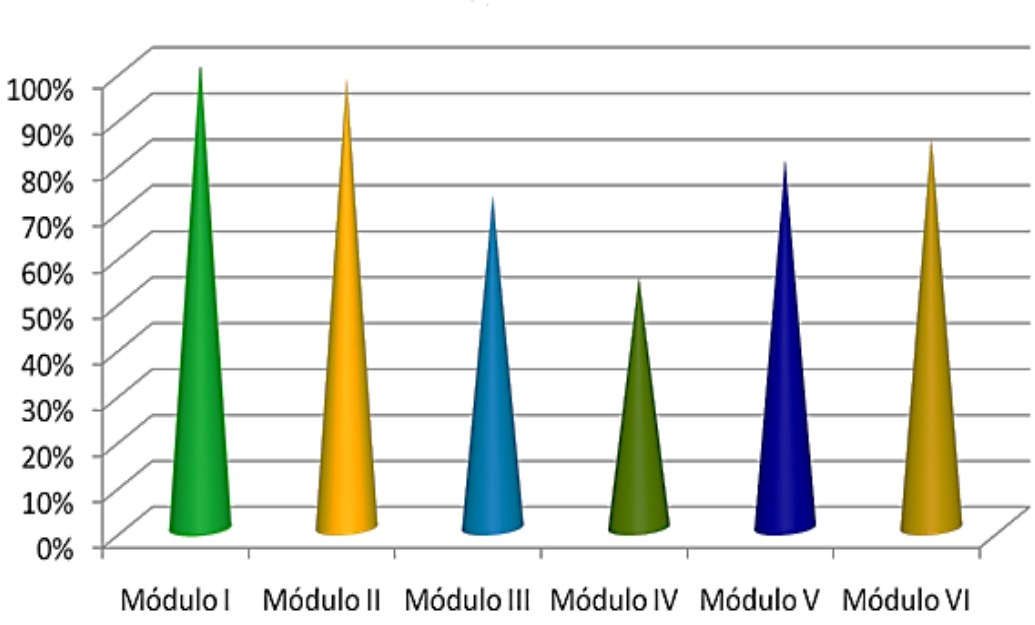
Fue necesario modificar la metodología del Diplomado, la cual establecía que se enseñarían las habilidades de interrelación positiva y trabajo en equipo hasta que los estudiantes lo solicitaran, con la finalidad de darles la oportunidad de valorar la necesidad de integrarse y que su aprendizaje fuera más rápido.

El colectivo de docentes debe continuar practicando el aprendizaje cooperativo, a fin de incorporar cada vez mejor los elementos esenciales de las clases cooperativas que proponen Johnson *et al*. (1999). Así dejarán de recurrir a la cátedra y al paternalismo, permitiendo que los alumnos asuman más responsabilidades. El balance del desempeño didáctico, realizado por los alumnos del Diplomado, lo sintetiza la Gráfica 3.

Los docentes deben atender a las formas en que los alumnos aprecian más ser evaluados; también detectar errores y reforzar las necesidades que tienen de trabajar algunos contenidos, y revisar las tareas y exámenes que realicen los alumnos señalando errores, reconociendo aciertos y proporcionando elementos para profundizar temas (ver Gráfica 4).



Gráfica 3.- Opinión de los alumnos del DCES sobre las técnicas didácticas del colectivo de profesores

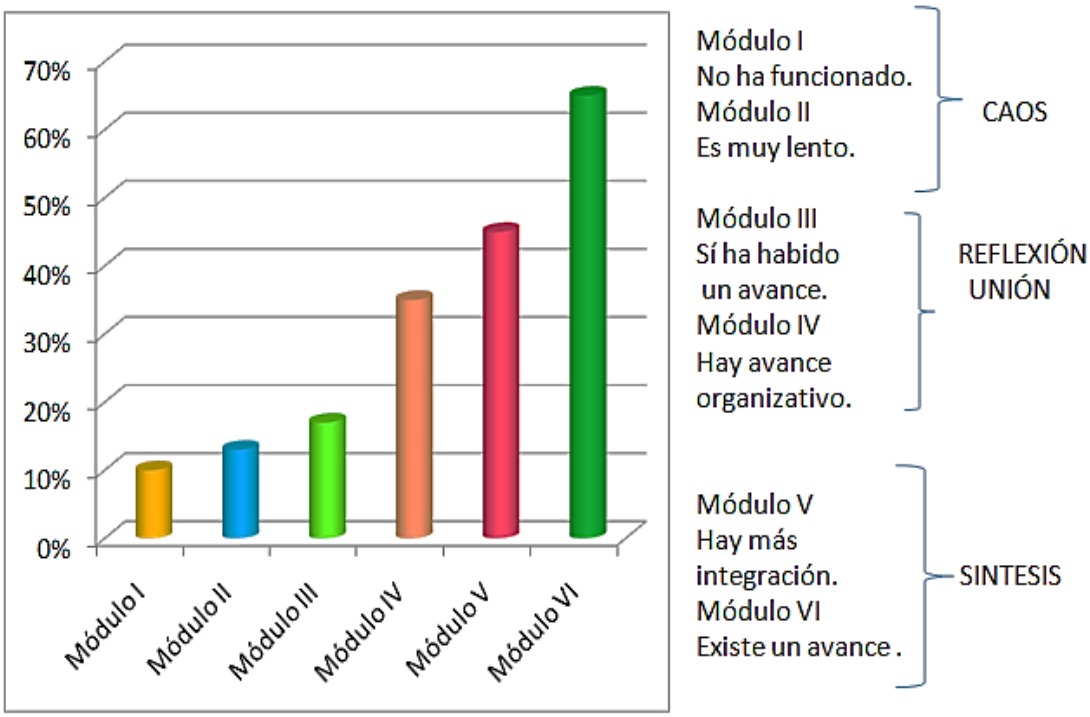


Gráfica 4.- Opinión de los alumnos del DCES sobre la forma de evaluar en cada módulo

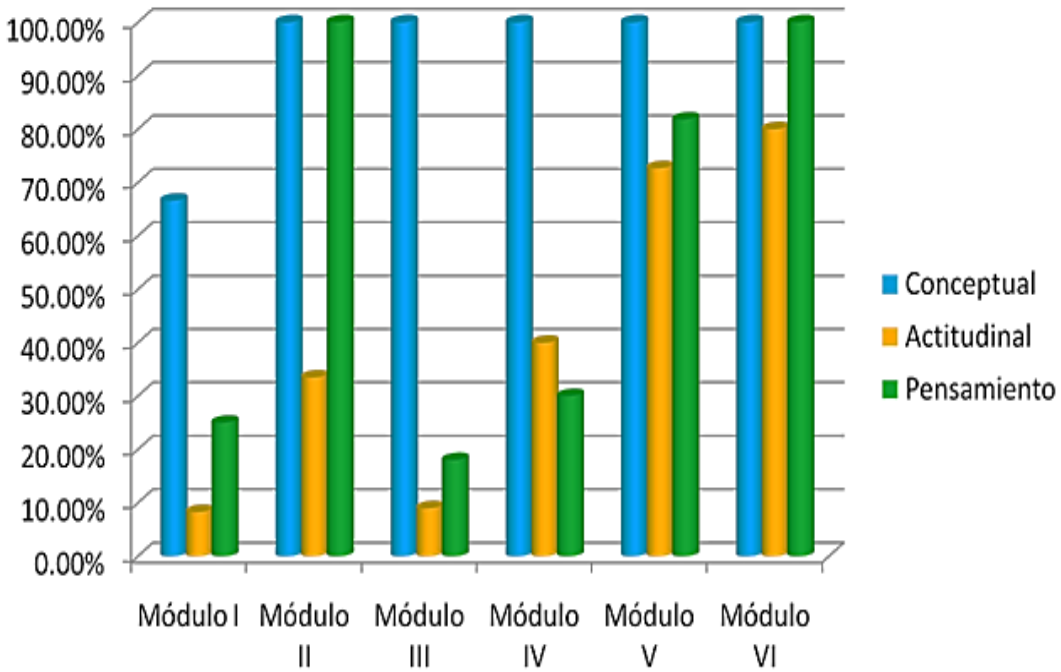
En relación al avance organizacional de la cooperativa de estudiantes, se observaron claramente tres fases del mismo: 1) desconcierto ante la novedad, aferrándose a patrones de conducta, falsos liderazgos, protagonismos y otras trabas; 2) autorreflexión y análisis, identificación de intereses comunes, reconocimiento del potencial del trabajo colectivo que impulsa a arriesgarse a un cambio en bien del avance organizativo del grupo; y 3) avance organizativo unificado y grupal en proyectos de interés colectivo (ver Gráfica 5).

La primera experiencia del DCES mostró que desde el inicio se requiere la enseñanza de habilidades interpersonales y de trabajo en grupo cooperativo, de técnicas de integración grupal, resolución de conflictos y toma de decisiones en consenso, para facilitar la unión del grupo y propiciar el trabajo y el aprendizaje cooperativo.

El proceso organizativo seguido por los estudiantes fue acompañado con el avance cognoscitivo en los contenidos del programa, dando como resultado un proceso de evolución en los cambios experimentados en los alumnos en los aspectos cognoscitivos, de pensamiento y de actitudes. Los conceptuales fueron más rápidos, mientras los otros siguieron un ritmo más lento porque implican un replanteamiento de la cosmovisión del estudiante, de su entorno y de su participación como cooperador y como mexicano (ver Gráfica 6). De cara a esto es necesario que al finalizar el Diplomado se dé seguimiento a sus egresados, a fin de verificar y fortalecer la continuidad de los procesos de transformación en las tres áreas.



Gráfica 5.- Evolución organizativa de la cooperativa de los estudiantes del DCES



Gráfica6.- Cambios experimentados por los estudiantes del DCES

Las tres investigaciones realizadas al interior del sector universitario permiten concluir que en México es muy incipiente el trabajo pedagógico basado en la Teoría del Aprendizaje Cooperativo, que son reducidas las universidades que lo utilizan, y que sus alcances en la formación de alumnos son mínimos. En el mismo sentido se encuentra el servicio que se ofrece al sector, el cual no es el más adecuado, pues utiliza métodos pedagógicos tradicionales.

Sin embargo, las bondades del método innovador están comprobadas, por lo que es necesario que más universidades se sumen a reconocer y utilizar el método del aprendizaje cooperativo, a fin de beneficiar a sus alumnos en su formación y ofrecer al movimiento cooperativista un servicio más acorde a sus necesidades.

El diagnóstico sobre la educación cooperativa en México continuará en el siguiente capítulo, en el que se abordará la problemática en el seno del sector cooperativista y solidario del Estado de México, Puebla y el Distrito Federal, y se resaltará un caso de buenas prácticas de la educación cooperativa.

CAPÍTULO 6

SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN COOPERATIVA EN EL SECTOR COOPERATIVO Y SOLIDARIO DEL PAÍS

Toca diagnosticar la forma en que el sector cooperativista y solidario nacional cumple el quinto principio de su movimiento. Primero será por vía de un estudio sobre los servicios educativos de 58 cooperativas mexiquenses y defeñas, que accedieron a responder un censo levantado en enero-mayo de 2011. Luego a través de un análisis de las “buenas prácticas de la educación cooperativa” de la Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske [UCTT] (Cuetzalan, Puebla), que son innovadoras, afines a la TAC, y pueden usarse para estructurar la educación de otras organizaciones cooperativo-solidarias del país.

6.1 LA EDUCACIÓN EN 58 COOPERATIVAS DEL ESTADO DE MÉXICO Y EL DISTRITO FEDERAL

Las cooperativas no siempre cumplen el lineamiento de educar, capacitar e informar a sus socios, o lo hacen recurriendo a pedagogías tradicionales que no responden a sus principios y valores. Tales carencias alejan al sector de sus objetivos, pues fallan en la tarea de formar auténticos cooperativistas.

A la par, son escasas las investigaciones de campo acerca de los métodos que el sector emplea para impartir educación, y sobre sus resultados; es decir, el movimiento cuenta con pocos diagnósticos sobre sus aciertos, fallas y oportunidades en materia pedagógica y didáctica.

La finalidad del estudio que corresponde a esta sección fue responder a estas dos cuestiones, en pos de contribuir en la búsqueda de la más correcta y pertinente forma de instrumentar la educación que el sector cooperativista otorga a sus socios. Para esto se diagnosticaron las prácticas educativas de 58 cooperativas de la megalópolis mexicana, mediante un censo.

6.1.1 Caracterización de la muestra

La investigación de campo realizada permitió encuestar 58 organizaciones cooperativas, de las cuales:

a) 42 se ubican en el Distrito Federal, y 16 en los municipios aledaños del Estado de México.
b) 83% son de producción; 3.4% de ahorro y crédito; 3.4% de consumo; y 10% de tipo integral –es decir, abarcan más de una esfera de la actividad económica.
c) 71% tiene de 0 a 5 años de haberse formado; 14% tiene de 6-10; el 5% de 11-15 años; 2%, 16-20; otro 5% tiene 21-25 años; y el restante 3% tiene más de 26 años de existencia.
d) 73% tiene de 5 a 20 socios, y dentro de este grupo el 45.2% cuenta con sólo 5; 5% de 21 a 50 integrantes; el 7%, 51-100 miembros; 5% se integra por un

rango de 101 a 500 asociados; 5% cuenta con más de 500 socios; y otro 5% no contestó la pregunta.

e) 67% se encuentran legalmente constituidas, mientras el 33% restante está en proceso de constitución legal.

Frente a estos resultados, se concluye que el siguiente diagnóstico es válido sobre todo para la situación de cooperativas: *a)* de producción; *b)* con alrededor de un lustro de experiencia; *c)* de máximo 20 socios, y sobre todo con alrededor de 5; *d)* legalizadas o en vías de hacerlo; *e)* que operan en el Distrito Federal.

6.1.2 Resultados en el área de la educación cooperativa

Sólo 48% de las asociaciones encuestadas tenía integrada una comisión de educación. Más de la mitad de las cooperativas de Distrito Federal y sus alrededores mexiquenses no han valorado la importancia de cumplir a cabalidad con el quinto principio del cooperativismo; esto indica un atraso general en materia educativa dentro del movimiento cooperativista capitalino.

Así pues, del total de la muestra sólo se obtuvo información relativa a la educación en el caso del 48% de las organizaciones encuestadas, pues sólo esas estaban habilitadas a responder a los cuestionamientos que se les hicieron sobre la actividad de sus comisiones de educación, capacitación e información.

Dentro del *subgrupo base* de la muestra –las cooperativas pequeñas de 5 a 20 socios– la proporción entre organizaciones con y sin comisión de educación

es similar a la observada en la población total: el 57.1 % no la tiene, y el 40.5% sí. La diferencia permite suponer que el número creciente de socios favorece la integración de comisiones, y específicamente la de educación. No obstante, tal interpretación no es fácil de hacer, ya que se registraron diferentes causas para la ausencia de esta última.

Los datos se analizaron con el procedimiento de la Teoría Fundamentada, explicada en el capítulo anterior. Así se codificaron las razones dadas por los encuestados, en las siguientes categorías:

a) *Desconocimiento*: el encuestado dijo que su organización no sabía que una cooperativa tiene el deber de formar una comisión de educación.
b) *No prioridad*: el entrevistado explicó que su cooperativa consideraba prioritarios otros aspectos, antes del educativo.
c) *No necesidad:* el miembro de la organización adujo que ésta no requería de una comisión de educación.
d) *Desorganización*: la persona admitió que los miembros de su cooperativa no se han puesto de acuerdo para llevar a cabo el quinto principio cooperativista.
e) *Número de socios*: la asociación no cuenta con gente suficiente.
f) *No contestó*: por ignorancia u omisión, el encuestado no proporcionó datos.

La mayoría de las respuestas se ubica en la *no prioridad*. Como expresó un encuestado: *"*nos hemos dedicado más a buscar áreas para comercializar nuestros productos*"*. Buena parte de las cooperativas abandona o posterga el objetivo de formar cooperadores y buscar el desarrollo extraeconómico de sus socios, que reforzaría su sentido de pertenencia y compromiso para con su organización en particular, y el movimiento en general.

La segunda razón más frecuente fue la *desorganización* de la cooperativa, en referencia a problemas de gestión que impiden formar la comisión. Por ejemplo: “no se atendió por problemas operativos”, o “los integrantes renunciaron y no se ha formado otra comisión”. Tales afirmaciones permiten suponer que en varios casos la desorganización implica una no priorización de las tareas educativas; es decir, que éstas no forman parte de la gestión constante de la organización.

Muy interesante resultó el hecho de que la tercera causa más frecuente fuera la *no necesidad*. Afirmaciones como “no la hemos necesitado” parecen evidenciar que algunos cooperativistas infravaloran el potencial de la educación cooperativa; quizá pecando de autosuficientes, consideran que para convertirse en cooperadores no necesitan instrumentar instancias especiales.

Son significativas las respuestas de 4 cooperativas, que argumentaron no tener comisión debido al *desconocimiento*; respuestas como “no había pensado que existieran comisiones de educación en una cooperativa”, evidencian que algunas asociaciones ignoran los más fundamentales valores y principios de su movimiento.

En igual proporción otros contestaron que no tienen comisión debido al bajo *número de socios,* argumentando su insuficiencia para formar comisiones y consejos. Lo anterior parece confirmar la hipótesis recién expuesta: el creciente número de socios favorece la integración de las comisiones. Pero no se trata de una regla; por ejemplo, una cooperativa pequeña explicó que carece de

comisión porque “hacemos autocapacitación y compartimos”. Cuando la organización interna está cimentada en los valores y principios cooperativos, se pueden atender todas las aéreas haciendo las adecuaciones necesarias.

Las razones por las cuales las cooperativas no tienen comisión de educación son variadas. La mayoría de las que cuentan con pocos socios carecen de ella porque no la priorizan, siempre en pos de ganancias económicas. Su existencia fue más constante en cooperativas medianas, pero se registraron algunas grandes que también carecen de ésta por desorganización; entonces, un mayor número de socios se asocia a la presencia de la comisión, pero factores como la desorganización pueden operar en contra.

Considerando los anteriores resultados, los más claros y dramáticos casos de desconocimiento o falta de ejercicio del paradigma cooperativista ocurren en las cooperativas pequeñas que apelan a la inutilidad de dedicar tiempo para la educación de sus socios, así como en las organizaciones grandes que carecen de comisión de educación, ya que han dedicado tiempo a crecer pero no a formar cooperadores.

Pasando a las cooperativas que sí tienen comisión de educación, la mayoría está integrada por 1 o 2 personas, seguida por aquellas que la conforman de 3 a 5 personas. Podría suponerse que de acuerdo al número de socios debería corresponder el número de integrantes de la comisión; en efecto, la mayoría de las cooperativas pequeñas tiene comisiones reducidas, y en las medianas y grandes la cantidad de comisionados crece. Sin embargo, una vez más no

estamos ante una regla general, debido a que se encontraron tres casos interesantes a destacar.

Se trata de tres cooperativas de 5 a 10 socios, que integraron comisiones de 3 a 6 personas y de más de 9 personas, lo cual muestra que cuando una cooperativa asume de manera sería la formación de sus miembros, la mayoría de ellos se involucra en las tareas educativas. Esto es claro en declaraciones como*:* “en los hechos, todas somos la comisión de educación, porque todas impartimos talleres, y la pequeña cantidad del equipo de trabajo permite que todas se ocupen de varias cosas, entre ellas la educación cooperativista”.

En cuanto a los mecanismos para elegir a los integrantes de la comisión, en el 60% de los casos se hace por propuestas que hacen los socios; el 30% elige mediante el análisis del perfil del agremiado, de acuerdo a sus capacidades para desempeñar esta función; y el 10% elige en base a las auto-propuestas de los socios.

De estos datos se desprende que, si en la Asamblea General se proponen a algunas personas para la comisión sin analizar su perfil para el desempeño, se está haciendo de manera arbitraria e improvisada, y tal vez no puedan afrontar la responsabilidad. En el caso de las auto-propuestas y el análisis del perfil existe una mayor probabilidad de que desempeñen sus funciones de mejor manera. La forma de elección de la comisión es un factor que determina su desempeño posterior.

En las cooperativas con comisión de educación, el 85.7% aseguró que asigna un presupuesto para sus funciones, mientras que el 14.2% contestó que no. Obviamente, existe una correlación entre el formar la comisión y asignarle presupuesto, ambas como actividades planificadas por la cooperativa.

Las cooperativas que no asignan presupuesto argumentaron que: *a)* no lo consideran prioritario; *b)* cuentan con pocos recursos; o *c)* la capacitación la imparte el gobierno. Las primeras dos causas parecen indicar una vez más la subestimación de la educación por parte de algunos cooperativistas; la tercera supone una falta igual de grave, pues indica que ciertas organizaciones delegan la satisfacción de sus necesidades y responsabilidades a instituciones externas sin obligación de atenderlas.

El 67.8% de las cooperativas con comisión de educación planifica anualmente sus actividades, mientras el 32.1% restante reconoció que no tiene plan anual. Se aprecia, entonces, que en la mayoría existe una preocupación por realizar sus funciones de manera planificada, mostrando preocupación por atender el área educativa de forma ordenada. La tercera parte que no planifica incurre en una falla organizativa, que puede llevar a procesos de enseñanza-aprendizaje desordenados e improvisados.

Los periodos de reunión de trabajo de las comisiones son muy variados y no indican ningún sesgo significativo: 37% lo hacen 1 o 2 veces por mes; 26%, 1 o 2 a la semana; 19%, 1 o 2 veces por semestre; y el 18% 1 o 2 veces a la quincena. Aunque el hecho de reunirse para planificar es siempre positivo, es

claro que las comisiones que se juntan sólo 1 o 2 veces por semestre tienen menos oportunidad de dialogar, intercambiar experiencias, preparar y planificar sus tareas.

La mayoría de los cursos están dirigidos a una amplia gama de receptores de las cooperativas, tal y como lo indica el quinto principio cooperativo: 66.3% de los encuestados manifestó que las comisiones de educación dirigen sus cursos a socios, directivos, empleados, familiares y público en general; 33.3% contestó que están dirigidos exclusivamente a los socios; y 3.3% dijo que sólo eran para directivos.

Los encuestados fueron cuestionados acerca de los títulos de los cursos que han recibido, allí donde había una comisión de educación. Sus respuestas permitieron discernir si se trataba de cursos de educación o capacitación, y fueron clasificadas en: *a)* comisiones que se ocupan a la par de la *educación cooperativa y capacitación*; *b)* las que sólo se dedican a la *capacitación*; *c) no contestó*. Sus repuestas también denotaron que entre los cooperativistas existe una confusión conceptual entre *educación y capacitación*; la mayoría las utiliza de manera indistinta aunque existen diferencias esenciales entre ambas, que se explicaron en el capítulo 2.

En síntesis, *capacitación* refiere a la habilitación técnica y organizacional del socio, empleado o directivo, para el mejor desarrollo de sus actividades. La *educación cooperativa* es algo más amplio; implica la formación del socio en el paradigma cooperativista, la adopción mental y actitudinal de su filosofía que le

proporciona una comprensión del mundo, su asociación, su persona y su colectivo, y le permite ser coherente entre sus pensamientos y sus acciones como cooperativista, así como fortalecer su sentido de pertenencia e identidad.

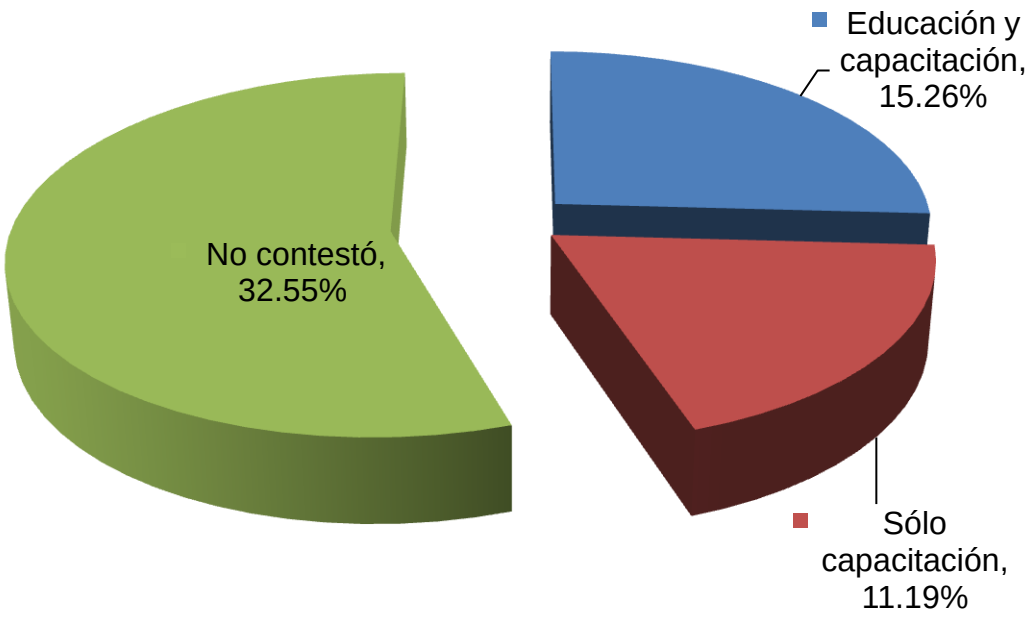
La educación cooperativa busca la formación humanista del socio. Supone trabajar objetivos actitudinales para aprender a interactuar positivamente con valores y principios que le permitan agruparse, trabajar colectivamente y contribuir al bienestar común.

La mayoría de las cooperativas estudiadas que imparten cursos, tratan de forma conjunta e indistinta temas de educación y capacitación, seguidas por las que se dedican exclusivamente a capacitar. En el resto no se está atendiendo la educación de sus socios: "se está tratando de retomar esta comisión y que ya funcione, por lo mientras no imparte cursos"; o deja la responsabilidad a instancias externas: "los cursos que han tomado son por parte de externos".

Recordemos, el 55% del total de la muestra investigada no tiene comisión de educación, y por lo tanto no asigna esfuerzos a este rubro. Si agregamos que allí donde hay una comisión de educación muchas veces sólo se ocupa de capacitar, obtenemos que el 74% de las cooperativas encuestadas no imparte educación cooperativa, mientras el 26% restante proporciona indistintamente capacitación *y* educación (ver Gráfica 7).

Lo anterior lo confirman las respuestas obtenidas sobre la duración promedio de los cursos: en el 48% que sí imparte, la mayoría duran 1 o 2 horas o se ubican en el rango de más de 6 horas. Si se cruza esta información con la del

promedio de cursos recibidos al año –se encontró que la mayoría recibe más de tres–, se concluye que los socios reciben entre 8 y 24 horas de educación cooperativa al año, promedio insufiente para lograr la importante tarea de formar cooperadores con sentido de pertenencia a la organización, y fuerte identidad cooperativista.



Gráfica 7.- Tareas formativas a las que se dedican las comisiones de educación de una muestra de 28 cooperativas defeñas y mexiquenses

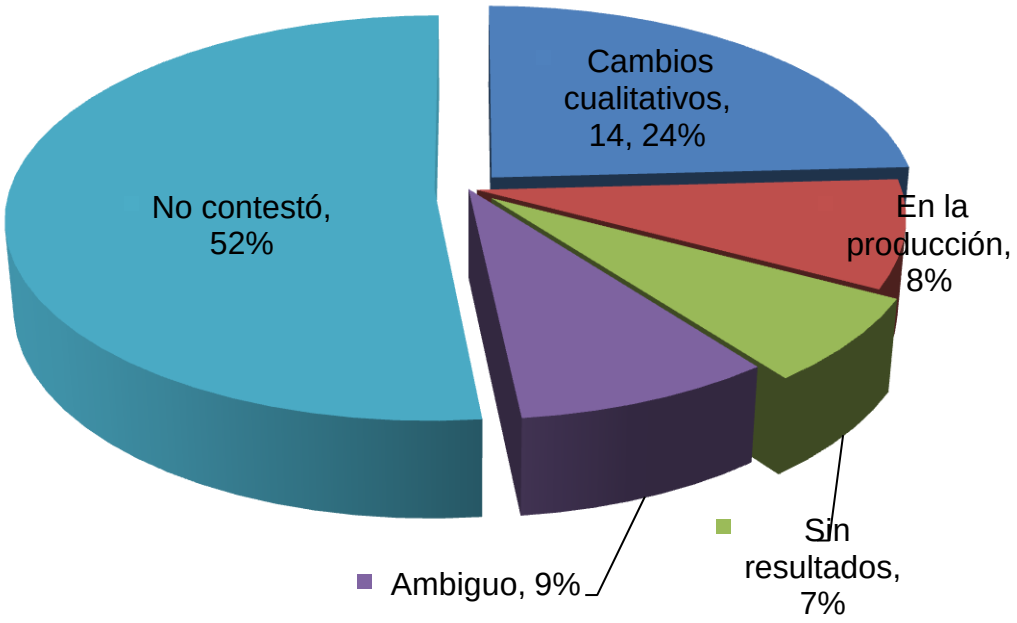
Sobre el material didáctico utilizado en los cursos, en todos se usan recursos manuales y electrónicos, consistentes en pizarrón, láminas, carteles, manuales, películas, documentales y presentaciones de Power Point. Algunas personas contaron los materiales y herramientas de producción como material didáctico, confirmando que existe confusión entre capacitación y educación cooperativa.

Sobre los resultados alcanzados por los cursos de educación cooperativa en el 48% de cooperativas que sí tienen comisión de educación, se codificaron sus respuestas en las siguientes categorías:

a) *Cambios cualitativos en los socios*: la adopción, por parte de los socios, de una conducta cooperadora y solidaria con sus compañeros, su familia y su entorno social.
b) *Cambios en la producción:* se lograron mejoras en el área productiva.
c) *Resultados ambiguos*: respuestas imprecisas, que no pudieron indicar si han habido resultados en los socios.
d) *No hay resultados:* no ha habido ningún resultado o cambio en los socios.

El 50% de las asociaciones con una comisión de educación indicaron que han observado cambios cualitativos en sus socios tras recibir educación cooperativa, destacando que se ha dado un "cambio de una visión individualista a una cooperativista". Los cursos fortalecieron sus capacidades para actuar en colectivo: "los socios ejercen otros valores (cooperación, responsabilidad) quienes trabajan en una cooperativa conocen mejor sus derechos"; "se unifican criterios, las opiniones divergentes logran conciliarse, la toma de acuerdos se facilita". Sin duda, la inversión en educación rindió frutos a la organización.

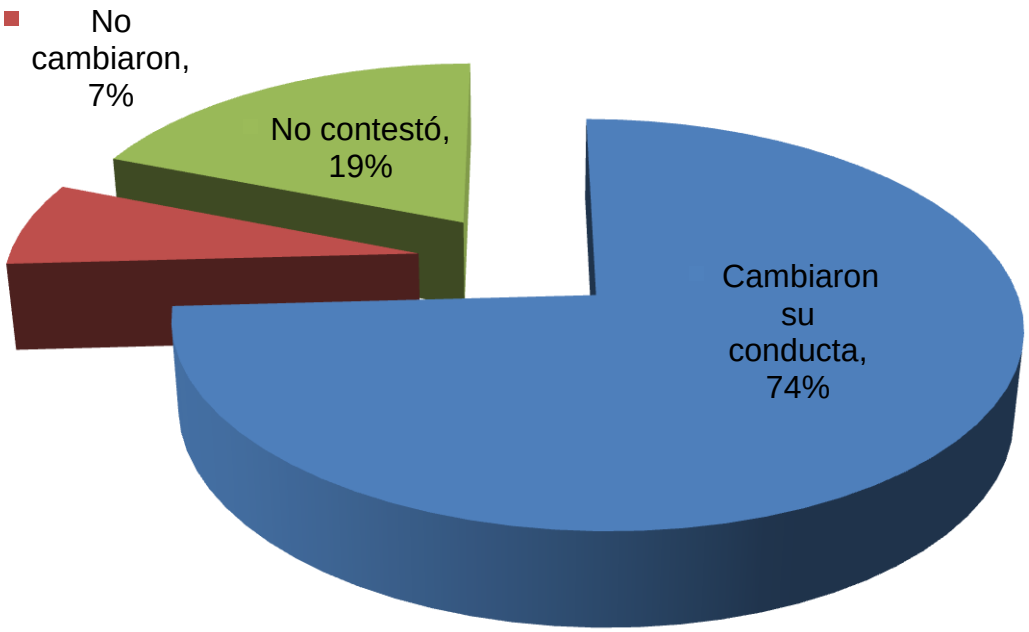
El 17.8% que observó *cambios en la producción*, señaló que pudo "uniformar las actividades productivas para estandarizar": otra evidencia de confusión conceptual entre capacitación y educación cooperativa. En igual proporción se ubican los *resultados ambiguos*, mientras que el 14.28% no observó resultados en los socios tras recibir cursos de educación cooperativa (ver Gráfica 8).



Gráfica 8.- Resultados obtenidos con la educación cooperativa en 28 organizaciones defeñas y mexiquenses

A pesar de las deficiencias señaladas, los socios de las organizaciones que imparten educación cooperativa han experimentado cambios cualitativos tras recibirla, lo cual la confirma como un elemento esencial que puede contribuir significativamente en su formación como cooperadores, pues les permite asumir el programa del movimiento y adoptarlo como forma de vida, además de crear un capital humano cuya sinergia consolida y desarrolla el cooperativismo.

Reforzando esta consideración, 74% de las cooperativas investigadas afirmó que, específicamente, sus socios se volvieron más colaboradores y procuraron más la ayuda mutua tras recibir educación cooperativa. Sólo el 7% dijo que no observó ningún cambio en este sentido, y el 19% no contestó (ver Gráfica 9).



Gráfica 9.- Cambios actitudinales en los socios de 28 cooperativas defeñas y mexiquenses tras recibir educación cooperativa

La mayoría (81%) de los cooperativistas manifestó tener algún interés en recibir educación cooperativa. De tal porcentaje el 53% adujo estar interesado; 28% se dijo muy interesado; 7% señaló tener un interés bajo; 12% no contestó. Estos números señalan que hay una necesidad de educación cooperativa no atendida, que es menester satisfacer. Un par de soluciones iniciales radican en preparar o reforzar la comisión de educación de cada organización.

Los resultados de la investigación indican que su preparación es deficiente. Sólo el 43% de los encuestados habló en sentido contrario; el resto dijo que no, o no contesto. En la mayoría de las cooperativas investigadas es necesario instrumentar mecanismos para preparar de manera adecuada a las comisiones de educación: 77% de las encuestas manifiestan esta necesidad.

6.1.3 Resultados en el área de la capacitación técnica

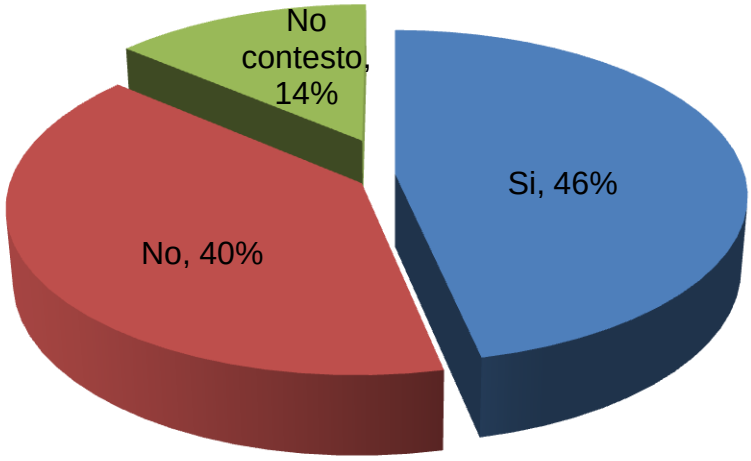
En este aspecto se llegó a conclusiones más positivas. El 62% de la muestra recibe capacitación técnica, y en el 64% de los casos la imparte personal especializado. Esto sugiere que la mayoría de las cooperativas investigadas tiene más interés en atender el área de la capacitación, que la educación cooperativa (sólo al 48% de la muestra). Esto se explica por su preocupación por asegurar su éxito económico mediante la optimización del uso de sus recursos, la eficiencia productiva y la calidad de sus productos o servicios.

Lo cierto es que las cooperativas investigadas requieren racionalizar mejor las actividades de capacitación, ya que sólo el 41% le asigna un presupuesto. No obstante, hay que resaltar que por su esencia colectiva y solidaria, las cooperativas no deben medir su éxito sólo en términos económicos, sino también en la calidad de vida de sus socios, por lo que es importante que paralelamente a la capacitación técnica se de la educación cooperativa:

> "La institución cooperativa tiene por objeto principal el mejoramiento de la situación económica de sus socios, pero por los medios que emplea y por las cualidades que exige de sus socios y fomenta en ellos, sirve a una finalidad más elevada. La meta de la cooperación es hacer hombres íntegros, con sentido de la responsabilidad individual y conjunta que les permita alcanzar como individuos la plenitud de su vida personal y como miembros de la colectividad la plenitud de su vida social" (Fauquet, G. en Laidlaw Alexander, 1982: 11).

6.1.4 Resultados en el área de información

En el área de información los resultados obtenidos presentan un panorama similar a los obtenidos en educación cooperativa, debido a que la mayoría de las organizaciones investigadas no cuentan con una comisión de información casi en la misma proporción: 54% (ver Gráfica 10).



Gráfica 10.-

Presencia o ausencia de una comisión de información en una muestra de 58 cooperativas defeñas y mexiquenses

Las cooperativas deben proporcionar información expedita y oportuna a sus socios, a fin de mantenerlos informados de actividades, necesidades, reuniónes y asambleas, en aras de propiciar la participación de todos y el ejercicio de la democracia. Si la información es deficiente se pueden facilitar condiciones para concentrar la información y la toma de deciciones en pocos miembros, lo cual contraviene los postulados del cooperativismo y propicia el abuso de poder.

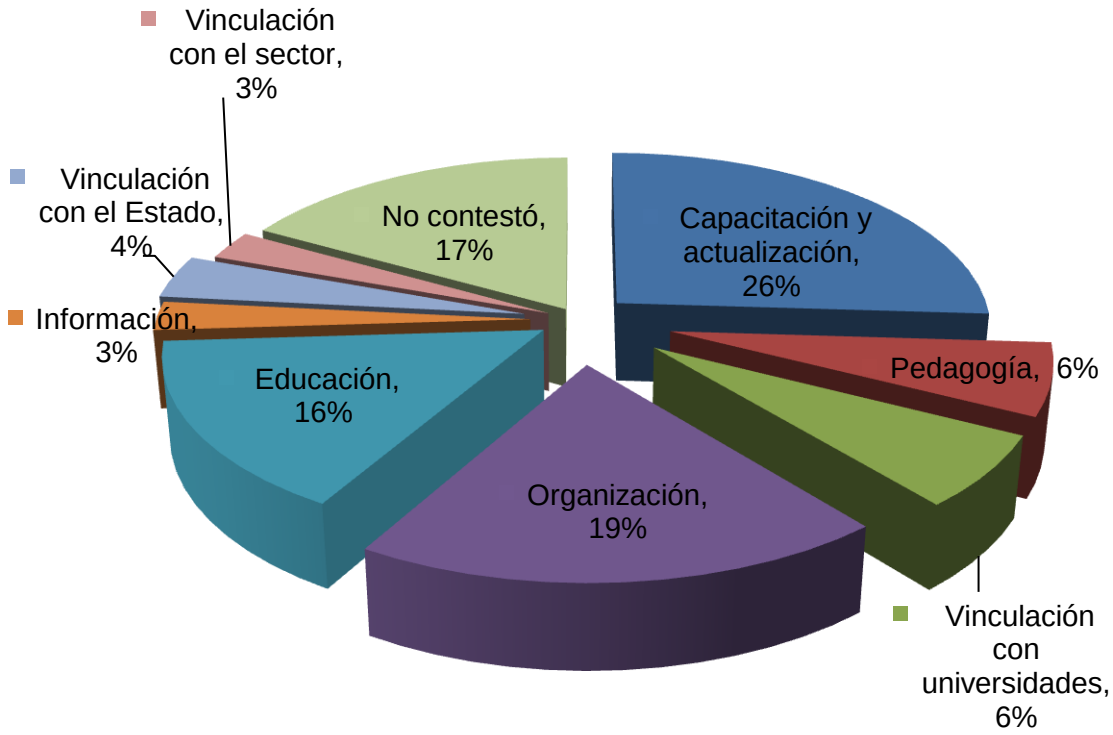
También es importante que la cooperativa lance información al exterior, para informar al público en general del modelo cooperativo y motivar a más personas a integrarse a la asociación, o a formar nuevas cooperativas que permitan el crecimiento del sector.

En relación a las recomendaciones y sugerencias de los encuestados para mejorar la educación, capacitación e información en su organización, se codificaron sus respuestas en 9 categorías que permitieron determinar los intereses de los cooperativistas en estas tres áreas:

a) 26% sugirió dedicar más atención al área de capacitación y actualización en su cooperativa, señalando “que los socios se capaciten permanentemente y que se debe contactar gente especializada, acercarse a órganos que capaciten de manera especializada”.
b) 19% expresó necesario mejorar la organización interna, a fin de instrumentar los mecanismos que permitan integrar las comisiones de capacitación, educación e información.
c) 16% argumentó que se debe fortalecer de inmediato la educación cooperativa, integrar la comisión, asignarle presupuesto, etc.: “que se elija cuanto antes la comisión, se forme, se asigne presupuesto y se ejecuten las funciones educativas”.
d) 6% recomendó vincular al sector cooperativo con las universidades del país, para obtener asesoría sobre cómo impartir de manera adecuada la educación cooperativa, y para la formación pedagógica de su comisión de educación: “el apoyo entre cooperativas e instituciones educativas” hará “posible lograr los medios necesarios para cumplir con las reglas que por conveniencia nos rigen”.

e) Otras opciones, como fortalecer la información dentro de la cooperativa, buscar la unidad y vinculación en el sector cooperativo y con el Estado (ver Gráfica 11).

Todo lo anterior confirma que para muchas cooperativas es más importante la capacitación técnica que la educación cooperativa y la información, y que su objetivo inmediato es el desarrollo económico para asegurar una organización eficiente en este sentido. Ello desde luego es válido, pero debería trabajarse en paralelo al área de educación para formar cooperadores, fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia; sólo estos elementos permiten un verdadero desarrollo basado en la filosofía cooperativista.



Gráfica 11.- Recomendaciones de los socios de 58 cooperativas para mejorar la educación, capacitación e información en sus organizaciones

En sus comentarios finales, algunos encuestados destacaron la importancia de atender inmediata y correctamente la educación coopertiva, valorando su

importancia y trascendencia: “fomentar la educación cooperativa y hemos tratado de prepararnos tomando cursos, vamos a encuentros y congresos en los que se habla de la educación cooperativa”.

6. 2 ANÁLISIS DE UNA BUENA PRÁCTICA DE EDUCACIÓN COOPERATIVA EN LA UNIÓN DE COOPERATIVAS TOSEPAN TITATANISKE “UNIDOS VENCEREMOS”

La Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske “Unidos Venceremos” es un caso de “buenas prácticas de la educación cooperativa”. Se trata de una de las mayores y más exitosas cooperativas mexicanas.

Hoy cuenta con alrededor de 17, 000 socios, pertenecientes a 60 comunidades de los municipios de Jonotla, Cuetzalan, Hueytamalco, Tuzamapan, Zoquiapan y Tlatlauquitepec, en la sierra nororiental de Puebla; la mayoría son nahuas y totonacas que se dedican a la producción de café, pimienta, maíz, macadamia, cítricos y miel.

La UCTT tiene su sede en Cuetzalan del Progreso. Surgió con el objetivo de mejorar la calidad de vida de sus socios a través de acciones que permitieran alcanzar el desarrollo sustentable de las familias, las comunidades y la región, mediante el préstamo de servicios en áreas como abasto, salud, capacitación, vivienda, comercialización, autoempleo y conservación de la naturaleza. Todo

con el propósito de mantener cohesionada a la comunidad, evitando la emigración desatada por la crisis económica y la globalización.

Para analizar el éxito de la educación que imparte la Tosepan se hará antes una breve revisión histórica de sus orígenes, con el objetivo de ubicar al lector en la evolución que le permitió instrumentar buenas prácticas pedagógicas. Después se indagará en su estructura para determinar los elementos organizativos que igualmente habilitaron su éxito educativo, para finalmente profundizar en la forma en que la Tosepan está proporcionando educación cooperativa a sus socios, y destacar algunos aspectos positivos que podrían ser utilizados en otras cooperativas del país.

6.2.1 Breve recuento histórico de la creación de la UCTT

La UCTT fue el resultado de un movimiento social indígena organizado para conquistar la autonomía a nivel local, que permitiera solucionar problemáticas específicas que los diferentes gobiernos federales no habían resuelto.

En la década de los 70 del siglo pasado el campo mexicano presentaba una dicotomía, producto de la contradicción capitalista imperante. Por un lado se daba el desarrollo de un sector agrícola empresarial creado a través de la modernización y expansión de la producción; por el otro, se agudizaba la exclusión de un amplio sector campesino, cuya pobreza aumentaba.

La situación económica imperante durante las tres últimas décadas del siglo XX propició la generación de políticas públicas que buscaban insertar a México en los mercados globales; los programas gubernamentales de asistencia técnica al campo se encaminaban a incorporar la producción agropecuaria a las nuevas líneas de valor, para que se independizase de la tutela del Estado. En los hechos el grueso de las organizaciones campesinas no pudo integrarse a la cadena productiva de valor, pues siguieron dependiendo de intermediarios.

En tal contexto, en 1973 el gobierno federal creó el Programa de Inversiones Públicas de Desarrollo Rural [PIDER], orientado a crear fuentes permanentes de empleo mediante la creación de infraestructura social y productiva. La dependencia responsable de su ejecución fue la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos, que a su vez encomendó al Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas echar a andar el PIDER.

Así, en 1974 se creó el Plan Zacapoaxtla para la micro región PIDER 32, que abarcaba siete municipios, entre ellos Cuetzalan del Progreso, Puebla. El proyecto tenía el objetivo de promover el uso de nuevas tecnologías para mejorar la producción de granos mediante semillas mejoradas y fertilizantes. Sin embargo, después de los primeros tres años el proyecto fracasó, ya que no resolvió el verdadero problema, que era que los campesinos no podían vender directamente sus productos, teniendo que venderlos a los intermediarios por muy bajo precio.

Ante esto los técnicos del Colegio de Postgraduados cambiaron de postura. En vez de tratar de implementar el programa que ellos consideraban necesario para desarrollar la región, decidieron preguntar a los agricultores cuál era su verdadero problema. Ellos les respondieron que los intermediarios, junto a la necesidad de tener un abasto de alimentos básicos a precio justo.

Partiendo del problema real, los técnicos se dispusieron a ayudarlos a impulsar su propio proyecto. Con su asesoría, a finales de 1977 se fundó la Unión de Pequeños Productores de la Sierra, con 660 miembros organizados en 10 comunidades del municipio de Cuetzalan del Progreso. Sus principales objetivos eran: 1) recolectar la producción de todos los integrantes; 2) venderla sin intermediarios en la plaza de Cuetzalan; y 3) abastecerse de los alimentos básicos que carecían por los intermediarios y la falta de medios de transporte y comunicación.

La organización desde un principio estuvo abierta a todos los interesados, no limitándose a aceptar sólo campesinos. Entre los miembros fundadores hubo también jornaleros, artesanos, carpinteros, albañiles y amas de casa, quienes vieron en la asociación la forma de hacer frente a sus problemas.

Según el testimonio de uno de sus socios, citado por Bartra & Paz-Paredes (2004: 14): “los trabajadores de la sierra nos hemos tenido que organizar. Porque sólo juntos podremos enfrentar nuestros problemas, sólo apoyándonos los unos a los otros habremos de salir adelante”.Es decir, asumieron la

organización como un medio de prosperar ante la injusticia y la ineficacia del gobierno en la atención de sus demandas.

Con el tiempo la organización se convirtió en una estructura más compleja, a la cual fue necesario dar otra figura legal. Con el apoyo de los técnicos se presentaron a los interesados diferentes formas de organización, quienes se decantaron por la figura de la *sociedad cooperativa*, seleccionada porque los fundadores identificaron la cooperación con elementos de su práctica cotidiana derivada de su pertenencia étnica.

En 1980 la organización se registró bajo el nombre de Sociedad Cooperativa Agropecuaria Regional Tosepan Titataniske, con 3, 651 socios oriundos de 33 comunidades de la región. A partir de entonces se convirtió en la *cooperativa madre* que sirve de base para impulsar proyectos específicos, que conforman su estructura actual.

Desde su inicio la organización fue objeto de ataques de diferente tipo, desde agresiones físicas hasta el desprestigio, por parte de intermediarios, caciques y políticos que –con razón– vieron en la cooperativa una amenaza a la dinámica de explotación que servía a sus fines de enriquecimiento ilícito. Ello ha puesto más de una vez en entredicho la continuidad de la Tosepan, pero este y otros problemas han sido resueltos, redundando en su fortalecimiento.

En 35 años la UCTT ha servido para que sus comunidades construyan autonomía dentro del sistema de dominación y dependencia, mostrando el valor de mirar hacia lo local, así como la relevancia de la organización social como

forma para enfrentar las crisis y resolver los problemas que aquejan a las comunidades[63]. Como resultado de su práctica organizacional, las cooperativas tratan de mirar la realidad de lo micro a lo macro; defienden la posibilidad de los agentes dinámicos locales para impulsar procesos políticos liberadores, que de manera endógena y desde lo local amplíen el campo de acción autogestionaria de los subalternos:

> "Es indispensable insistir en las bondades y en las oportunidades que implica para la humanidad y el planeta el desarrollo local de base endógena, facilitando mediante el fortalecimiento y estimulo del buen gobierno local. En este sentido las agencias internacionales de desarrollo y los gobiernos nacionales ayudan poco, ya que tienden a asumir como inevitables las tendencias gigantistas que promueven la adopción de soluciones masivas elaboradas y ejecutadas de modo vertical, altamente tecnologizado y, además, centralizado" (Gómez Saldaña & Pérez Sánchez, 2010: 17).

Las cooperativas ofrecen a sus socios la opción de superar las situaciones de crisis e impulsar el desarrollo de la localidad, gracias a la organización y a la generación de emprendimientos de autoempleo, que posibilitan que los sujetos

[63]"Como perspectiva de un cuestionamiento aún no resuelto con la pasada construcción de lo nacional, que significó un desconocimiento y también una violencia de particularidades subnacionales que buscaron ser subsumidas e invisibles. De la no resolución de esa contradicción, las expresiones más nítidas y límites han sido las manifestaciones indígenas en diversos territorios […] Por otro lado, esta revalorización de las realidades y agentes locales frente a lo nacional se cualifica frente al proceso de globalización y a la pretensión de situar a lo global como la escala única desde la cual puede emanar una mirada racional sobre la realidad. Esto dentro de un mundo más interconectado y con aumento de agentes y procesos globales. No quedar sujetos, como territorios locales, a intentar meras adecuaciones y funcionalidades para favorecer procesos globales, que supuestamente revelan la línea de progreso histórico" (Gómez Saldaña & Pérez Sánchez, 2010:17).

sean protagonistas de su vida. Por ello no es sorprendente encontrar en una entrevista realizada para esta investigación, el siguiente testimonio:

> "Yo creo que a pesar de todas las dificultades que tenemos, el espacio donde tenemos más posibilidades es Tosepan. Porque si hoy se disolviera Tosepan sería un volver hacia atrás, en el sentido de que va a volver a ser lo mismo […] quedando a merced de las mismas ideas. Por ejemplo, viene alguien con una idea en turno que se quiere establecer y nos vamos sobre eso. Entonces entramos a la misma dinámica, y sólo estando dentro de Tosepan, podemos hacer frente a las diferentes crisis que se vienen. Lo hemos visto cómo hemos pasado de un modelo de Estado protector a un modelo neoliberal, y a esta fase de la globalización; y ante ello aún seguimos con la idea de fortalecer nuestra identidad" (Adelgundo González Álvarez, responsable del Centro de Formación y del rescate de la lengua náhuatl, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

Las cooperativas se distinguen de las empresas capitalistas, porque en ellas el elemento más importante es el socio, con cualidades muy diferentes a las de un trabajador asalariado: es copropietario –elemento vital para su desarrollo y funcionamiento; puede desarrollar su creatividad y voluntad, su "saber" y su "saber hacer"; puede mejorar como persona en colectivo, al poner al servicio de su organización sus capacidades y habilidades, las cuales se suman a las de los demás socios, logrando el bien común mediante el trabajo colectivo.

6.2.2 La estructura organizativa de la UCTT

La máxima autoridad de las cooperativas es la Asamblea General, y para su gestión se elige un consejo de administración y otro de vigilancia, al tiempo que se integran las comisiones necesarias para su funcionamiento, entre las que destacan la de producción y la de educación. Todo con la intención de no perder la representatividad, como se expresa en el siguiente testimonio de un socio de la Tosepan: “presiden las reuniones los Consejos de Administración y de Vigilancia, y a ellas concurren los representantes de las Cooperativas Locales –que son la base comunitaria de nuestra organización- además participan los responsables de los diferentes programas de trabajo” (en Bartra & Paz-Paredes, 2004: 15).

La UCTT tiene dos niveles de participación. El primero a nivel local, mediante las asambleas comunitarias de socios; el segundo a nivel regional, mediante la asamblea de representantes locales. Estos mecanismos de participación descentralizada son pilares de su buen funcionamiento:

> “Los procesos de toma de decisiones colectivas o democracia directa son satisfactores sinérgicos que no sólo contribuyen a la satisfacción de la necesidad de participación, sino que estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades, como el conocimiento, la autoestima, identidad y seguridad” (Neef Max, et al., 1989: 42 en Rojas Meza, Jiménez L. y Sánchez C., 2008: 160).

La participación y la democracia favorecen el desarrollo personal de los socios, impactando positivamente sobre su seguridad y autoestima, así como en la identidad cooperativa, tal y como lo expresa el siguiente testimonio:

> "Anteriormente en las asambleas no había mucha participación, no lo hacían por temor o no lo hacían por pena, o porque no tenían la costumbre de participar. Hoy en día en las reuniones todos participan. Tampoco se veía mucho la participación de la mujer, [y] hoy en día la mayoría de las personas que van a las reuniones son mujeres" (Efraín Martínez Bautista, Presidente de la UCTT, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

El sistema de elección de los Consejos de Administración en la Tosepan es una combinación entre las formas de selección de personal que usan las empresas, y la manera en que las comunidades nombran a los que han de desempeñar los cargos tradicionales. Actualmente lo conforma la segunda generación de la cooperativa, es decir, miembros jóvenes que se han formado dentro de ésta, en colaboración con los socios fundadores.

Las principales cooperativas de base que integran la Unión son:

- Cooperativa MaseualXicaualis, dedicada a comercializar la producción.
- Cooperativa Toyektanemililis, enfocada en promover la mejora de vivienda con servicios sustentables en cuatro ejes principales: producción de alimentos, uso racional del agua, reciclaje de residuos y uso eficiente de la energía.
- Caja de Ahorro Tosepantomin, destinada a gestionar un financiamiento seguro para las cooperativas a través de diferentes organizaciones e instituciones, así como a promover el hábito del ahorro mediante el otorgamiento de créditos (de

libre disponibilidad para vivienda o proyectos productivos), captación de ahorros, seguro de gastos por defunción y cambio de cheques.

- Asociación Civil Yeknemilis, que ofrece asistencia técnica, capacitación, y educación, además de promover el desarrollo de la mujer.
- Tosepan Kali "Nuestra Casa", destinada a fomentar un turismo alternativo, consciente y responsable del medio ambiente en la región, con un modelo de vivienda sustentable (habitaciones de bambú, ecotecnias, captación de agua de lluvia, tratamiento de aguas residuales) que permite conocer la zona de una manera íntegra que promueve las tradiciones locales.

Como muchas organizaciones de América Latina, la UCTT enfrenta el reto de hallar nuevas formas de confrontar y negociar con el Estado. Ha sabido usar los recursos que ofrece, conservado su autonomía e independencia. Tal postura concuerda con la de Zárate & Baltazar:

> "Cuestionamos la idea de que las organizaciones se enfrentan *naturalmente* al Estado o a la globalización […] por el contrario, consideramos que su condición de ciudadanos se constituye a partir de su larga experiencia de tratar con las agencias del Estado y de buscar nuevas fórmulas de integración. Han sido décadas de negociación con las instituciones estatales lo que les ha permitido generar estrategias propias cada vez más efectivas frente a los desafíos del nuevo escenario. De ahí la especificidad de sus reclamos y comportamiento, y su capacidad de resistencia y adaptación a condiciones que parecerían más adversas" (2011: 115).

En el caso de la Tosepan Titataniske, después de algunas experiencias infructuosas al postular candidatos propios para los cargos de elección popular

del municipio de Cuetzalan, sus socios dejaron de ver en el Estado el único camino para resolver sus necesidades y ser reconocidos como indígenas:

> "Esta y otras organizaciones de Cuetzalan, son un ejemplo notable de empresas indígenas que también se han constituido en una fuerza política que confronta y negocia con el Estado al interactuar cotidianamente con los gobiernos local, estatal y federal" (Zárate & Baltazar, 2011: 124).

El elemento clave del éxito de la Tosepan ha sido la unidad de todos sus socios en la organización, en concordancia con un proceso educativo que fortaleció su identidad cooperativa. Esta combinación les permitió solucionar de forma autónoma diferentes problemáticas, mejorar sus condiciones de vida, e impulsar el desarrollo local:

> "Sus logros son muchos; en diversos ámbitos de la vida comunitaria, sus proyectos trascienden lo material, porque siempre hay un trasfondo educativo, cultural y de formación que le da contenido a sus acciones. Aunque el principal, desde mi punto de vista, es la construcción misma de la organización; es la consolidación de la Tosepan, como un colectivo capaz de decidir sobre su propio destino que […] le ha permitido conformarse en un actor social en la región, modificando las relaciones y la estructura de poder imperante en la zona" (Rappo, 2007).

Como se explicó en el capítulo 2, la filosofía cooperativista se basa en valores como la ayuda mutua, la solidaridad, la responsabilidad, el respeto, la equidad, la honestidad y la tolerancia, que rigen el comportamiento ético de los socios en la cooperativa y en la comunidad. Tales valores son puestos en

práctica mediante los seis principios cooperativos: adhesión voluntaria y abierta; gestión económica por parte de los socios; participación económica de los socios, autonomía e independencia; cooperación entre cooperativas; capacitación, educación, e información; interés por la comunidad.

Debido a la interiorización personal de la lógica de la sociedad capitalista que promueve el individualismo, el consumismo y la competencia entre personas y colectivos, la aplicación de estos valores y principios, aún al nivel interno de la cooperativa es difícil, pues supone un cambio de paradigma personal de los socios que no sólo repercutirá en la cooperativa, sino en su comunidad, sus familias y sus otras redes sociales.

Para el caso específico de la Tosepan, aplicar estos valores y principios, no representó un gran reto en comparación con otras cooperativas debido a su identidad etnocultural, que se basa en algunos de los valores cooperativos:

> "Inicialmente en estas culturas indígenas se dan estos principios ya de manera natural. En las comunidades encontramos, por ejemplo, la ayuda mutua, o sea la *mano vuelta* para poder hacer cualquier actividad, la misma cooperación; también es por eso que los socios se llamaban cooperativistas, no era porque ya conocieran el concepto […] sino más bien porque ellos iniciaron la cooperativa con una aportación de cooperación, para empezar todos los trabajos […] y ya los conceptos de qué es el cooperativismo, cómo surgió, esos se han ido trabajando con el paso del tiempo" (Efraín Martínez Bautista, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

Dado el compromiso que asumió esta organización para funcionar como una sociedad cooperativa, ha ido promoviendo la síntesis de los valores indígenas de los que partieron, con los del cooperativismo. Estos últimos no se explican teóricamente, sino que se promueve su enseñanza a través de la práctica, como lo ilustra el testimonio del Presidente de la Unión:

> "Se promueve el vínculo de la convivencia, aquí no hay jerarquías […] todos estamos sobre el mismo nivel, no porque alguien sea el barrendero no se le valora igual que el que administra. O sea, más bien es un trabajo de colaboración […] es una forma de vida distinta a la que estamos acostumbrados en otros lugares" (Efraín Martínez Bautista, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

La filosofía cooperativista no es una receta que se deba asumir sin meditar formas y contenidos. Como todo conocimiento, requiere de la adaptación a las circunstancias de cada situación concreta en la que se le desee aplicar. En el caso de la UCTT, se puede afirmar que un factor de su éxito es su capacidad de reconocer su identidad nahua-totonaca como base sobre la cual usar los valores y principios cooperativistas, en un movimiento que simultáneamente reafirma a sus socios como indígenas y como cooperadores.

Para lograr esta unidad fue necesaria una constante y metódica educación cooperativa:

> "Bueno, aquí también se da una habilidad de mezclar las dos cosas, lo que hay en la comunidad y también lo que puede marcar la teoría. Entonces, en este sentido, al principio se trabajó mucho con las capacitaciones, algunas personas les llaman

cursos, talleres. Como para empezar a hacer algunas cosas y en ese sentido han sido muy buenos.

Sin embargo, yéndome a los fundadores ellos tienen muchísimo conocimiento de diferentes aspectos; son personas muy sabias que han tenido diferentes experiencias. Entonces las capacitaciones han sido muy buenas. Por eso en la cooperativa a este tema de la capacitación siempre se le ha considerado algo muy importante; porque a través de los talleres nuestros primeros fundadores empezaron a conocer nuevos elementos para poder defenderse, por ejemplo, ante lo que se estaba viviendo. Así por ejemplo, si el 'coyote' en su momento estaba abusando en la compra de los productos, los fundadores fueron conociendo, poco a poco, cómo funciona el mercado" (Adelgundo González Álvarez, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

"Desde ese punto de vista, yo digo que el cooperativismo aquí no fue difícil que fuera aceptado. ¿Qué es lo que sí tuvimos que hacer? Al principio, dar mucha educación cooperativa, dar muchos talleres de educación cooperativa, porque no es lo mismo que yo me sienta cooperativista porque aporte un recurso a entender completamente lo que implican los principios y los valores del cooperativismo" (Álvaro Aguilar Ayón, asesor de la UCTT, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

> "El sistema mismo actual no ayuda a integrar a nivel familiar, pero mucho menos a promover la participación comunitaria. Tiende a ser más individualista. Entonces eso es también lo que nos ha preocupado. Y bueno, integrar al trabajo comunitario de manera organizada y desde luego también promoviendo y difundiendo los principios y valores del cooperativismo" (Diego Téllez, 2007).

El apartado siguiente profundiza en el proceso de la educación cooperativa en la Tosepan, el cual ha formado a sus socios como cooperadores con fuerte identidad, consolidó su unidad y les infundió orgullo de pertenencia, factores que permitieron el crecimiento de su organización.

6.2.3 La educación cooperativa en la UCTT

Como se explicó antes, la educación cooperativa es el proceso mediante el cual el socio adquiere conciencia y formación como cooperador; es decir, adopta la filosofía cooperativista como su forma de vida, convirtiéndose en un ser crítico de su entorno, propositivo, y con un fuerte sentido de pertenencia e identidad cooperativa.

Una cooperativa debe ser una escuela que busque humanizar a sus socios, pero pocas asociaciones se preocupan por esto o por llevarlo a cabo con seriedad. El excepcional caso de la Tosepan Titataniske evidencia que una auténtica y original educación cooperativa eleva la calidad humana de sus socios, así como el capital humano de la organización, factores que se ven reflejados en sus réditos y sus condiciones de vida material:

> “Para nosotros el estudiar no es un adorno o como título que nos pueda hacer merecedores de privilegios, más bien lo vemos ahora como una herramienta para seguir desarrollando o realizando los proyectos que vamos haciendo, necesitamos tener los conocimientos necesarios” (Adelgundo González Álvarez, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

La educación en la UCTT es una prioridad, y lleva el sello del movimiento social que le dio origen: se encarga simultáneamente de formar cooperativistas y de revivificar las culturas indígenas locales. La cooperativa es un medio para satisfacer intereses etnoculturales y económicos, y su comisión de educación una herramienta para asegurar el éxito en ambos sentidos. En palabras de un socio: “necesitamos recuperar lo que la pobreza y la necesidad nos han ido arrebatando: nuestro idioma, nuestra historia, nuestras costumbres, nuestros conocimientos, las tradiciones de nuestros pueblos” (en Bartra & Paz-Paredes, 2004: 67).

Los miembros de la Unión reconocen que la educación oficial y formal no pretende rescatar su cultura. Por eso crearon sus propios espacios educativos para revivificarla y enriquecerla: “cada una de nuestras culturas encierra muchos conocimientos a los cuales podemos recurrir en nuestra forma de vivir y esto no está en un programa educativo” (Adelgundo González Álvarez, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

Con ese objetivo se han emprendido distintos proyectos, como la creación del Centro de Formación Kaltaixpetaniloyan “La casa donde se abre el espíritu” (inaugurado en 2003), que proporciona educación a niños, jóvenes y adultos, además de capacitar de manera teórico-práctica sobre temas productivos, sociales y cívicos a sus socios y a los demás habitantes de la región. Cuenta con biblioteca, videoteca, sala de video, equipo de cómputo, salas para reuniones, dormitorios, comedor, módulos productivos (granja de lombrices,

huerto madre, planta de hongos comestibles, viveros tradicionales y en contenedores, área de plantas típicas de la región y un banco de germoplasma) y de producción de alimentos (huertos de hortalizas, gallinero-conejera, granja de cerdos, establo y tanques para cría y engorda de peces).

Un convenio con el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, permite a sus socios estudiar la primaria o la secundaria en el Centro, y otro con el Consejo Nacional de Fomento Educativo les brinda la oportunidad de estudiar el bachillerato. Actualmente se plantea la posibilidad de establecer convenios con universidades para organizar programas de educación superior a distancia.

La creación de la Kaltaixpetaniloyan es para la Tosepan un logro cualitativo y cuantitativo importante, según la opinión de sus propios socios:

> "Quienes más aprovecharán el Centro de Formación son nuestros hijos y los que a ellos sucedan, pues el *Kalta* les brindará la oportunidad para que se formen y se eduquen, mientras que en nosotros los adultos lo que se está dando es más una reeducación y por lo mismo nos cuesta más trabajo. En el Kaltaixpetaniloyan nos capacitamos para cambiar la forma de pensar, para cambiar la forma de ser, para mejorar la vida en beneficio de nuestras familias y comunidades" (citado en Bartra & Paredes, 2004: 117).

Otro proyecto relevante es la creación de su propia escuela, la Tosepan Kalnemachtiloyan "Escuela de todos", que atiende a los hijos de los socios a nivel preescolar y primaria. Su currículum está orientado por el triple objetivo de

cubrir la educación básica de los niños –de acuerdo a los programas oficiales–, afianzar su identidad indígena y formarlos como cooperativistas.

La Kalnemachtiloyan fue una respuesta al carácter aculturante del sistema educativo mexicano, que

> "Ha sido un factor muy importante para desarraigarnos a nivel de nuestras comunidades, y nos desarraigan en dos sentidos: un sentido es la expulsión de nuestros territorios, al prepararnos pero no para ser agentes de cambio en nuestras propias regiones; el otro desarraigo que yo creo que es el más agresivo, es cuando nos quitan elementos de nuestra identidad como la lengua, nuestras costumbres, tradiciones y nuestra vestimenta […] despojarnos de nuestra identidad para tratar de meternos o formarnos en otro ser […] Creo que nosotros no necesitamos ser formados, creo que aquí también entra esta idea, de te voy a educar para ser mejor persona, yo diría que esos términos ya son retrasados. La escuela debería estar enfocada desde otra mirada, desde la mirada de fortalecer a los individuos con el potencial que cada uno tiene" (Adelgundo González Álvarez, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

> "El sistema educativo básico que tenemos aquí en la región pues no nos ayuda en nada porque no está a las necesidades de la región, mucho menos a nuestra cultura que es náhuatl totonaco. Está hecho para nivel nacional y cada estado, cada región tiene sus características, tiene sus necesidades; entonces eso tampoco nos ayuda mucho, entonces lo que estamos buscando es crear un modelo propio" (Diego Téllez, 2007).

> “En las escuelas regañan a los niños por hablar náhuatl y al final del año los que terminan deben llevar el uniforme, que es caro y no tiene que ver con nuestra tradición” (citado en Bartra & Paredes, 2004: 117).

Estos testimonios reflejan la importancia que los socios de la Tosepan dan a la educación como medio para rescatar su cultura, y resistir organizados los procesos Estatales que buscan separarlos de sus raíces étnicas, en este caso a través de su incorporación a una educación formal tradicional, que busca mediatizarlos para incorporarlos a la producción capitalista.

La propuesta de educación de la UCTT surge desde su identidad cooperativa y étnica. Es una propuesta contracultural que busca no sólo el apropiamiento del conocimiento, sino de la forma en cómo se desea acceder al conocimiento y en la que se quiere enseñar, buscando un proyecto propio: “estamos buscando en la organización crear un modelo propio, el que estamos bautizando con el nombre de ‘Modelo Tosepan’” (Efraín Martínez Bautista, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

El Modelo Tosepan busca desarrollar todas las cualidades humanas de los estudiantes, a fin de formar generaciones con valores sólidos en la cultura indígena y cooperativa, preparadas en todas las ciencias para desarrollar de mejor manera las actividades productivas de su organización. Ellos lo explican de la siguiente manera:

> “La escuela tendría que estar enfocada hacia otra mirada, desde la mirada de fortalecer a la persona, a los individuos, con todo el potencial que cada uno

> tiene, respetando todas las diferencias que se tienen, que eso se da desde nivel familiar o nivel comunitario […].
>
> También hemos estado construyendo nuestra propia ruta de aprendizaje, hemos buscado mucho la vinculación con diferentes actores que están trabajando el tema. Creo que en últimas fechas se trabaja de diferentes formas, de tal manera que el desgaste pueda ser menor, que el alcance pueda ser mayor, un poquito más para la optimización de algunos emprendimientos y de algunos mecanismos de formación" (Adelgundo González Álvarez, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

Como se puede apreciar, los hombres y mujeres de la Tosepan buscan una escuela incluyente, que respete y tolere las diferencias y se enfoque al aprendizaje colectivo que conlleve a la adquisición de conocimientos, técnicas y habilidades, pero también a la formación de conductas sociales positivas de colaboración y ayuda mutua.

En un inicio utilizaron el método Montessori; sin embargo, se dieron cuenta que éste seguía reproduciendo el esquema del que trataban de escapar –el método tradicional. Ante ello diseñaron una propuesta educativa más afín al cooperativismo, que fuera funcional a las necesidades de la organización con la valoración del trabajo en equipo, la solidaridad y la ayuda mutua para lograr un aprendizaje colectivo.

La Kalnemachtiloyan abandonó los métodos pedagógicos tradicionales, y se aproximó cada vez más a los planteamientos de la TAC. Dejó de lado la cátedra, para organizar aulas en las que todos los participantes aportan en la

problematización y resolución de los problemas concretos que enfrenta su cooperativa. Se trata de una educación integral y diversificada, en la que el conocimiento se construye colectivamente, mediante la interrelación positiva de los alumnos, como detalla el siguiente testimonio:

> "Entonces se van formando conocimientos de lo que se vive prácticamente. El tema de la capacitación está muy presente en todo proceso nuevo que se ha emprendido en la organización. Siempre va de la mano de los talleres de acompañamiento, en donde el mayor esfuerzo no es del que expone el tema; más bien el conocimiento se construye a través de los participantes, con todas sus experiencias […]
>
> Aquí hablamos mucho de la integridad y creo que eso también ha apoyado en los proyectos formativos. No nos hemos enfocado a aprender un solo tema, por ejemplo, economía solidaria o producción orgánica, sino que nos hemos metido en diferentes aspectos […]
>
> Creemos que es importante conocer desde cómo trabajar las técnicas ancestrales de la producción orgánica, hasta entender los manejos de la bolsa de valores, esto de las fijaciones de precios. Nos hemos diversificado […]
>
> Algo que hemos hecho últimamente en esta diversificación es que haya diversidad de participantes; que no sea una sola persona la que se especialice en todo, o más bien que seamos varias personas las que nos enfoquemos en un punto y que dentro de la idea del colectivo compartamos a los demás. Seguimos mucho esta idea de formación de alguien que es el que se va a responsabilizar, pero eso no implica que los otros no lo sepan. A lo mejor no

somos expertos, pero al menos conocemos el tema" (Adelgundo González Álvarez, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

En la Kalnemachtiloyan los niños son alentados a hablar tanto en náhuatl como en castellano, a la par que aprenden inglés. También se busca familiarizarlos con los diferentes oficios de los padres, para que los valoren como trabajos dignos y fortalecer el vínculo entre padres e hijos. Por ejemplo,

> "En el almuerzo cada papá tiene un día, pues como tenemos veinte y tantos niños, les va tocando un día al mes y trae el desayuno o el almuerzo de todos los compañeros. Tenemos una nutrióloga; los menús están de acuerdo a lo que la nutrióloga revisó en base a lo que acostumbran comer ellos y que estén lo mejor proporcionados posible" (Chávez, 2007).

Aquí se aprecia la importancia que los miembros de la UCTT dan a la calidad de la alimentación de los miembros de la cooperativa, así como al rescate de su gastronomía como parte de su identidad. Por ello se hicieron los menús de los niños en base a los alimentos de la región.

Como puede verse, la cooperativa se propuso estar a la vanguardia no sólo en la producción, sino en los métodos y sistemas de aprendizaje. Está consciente de que este es un medio para aumentar su autonomía y profundizar en un cooperativismo que hicieron funcional a sus fines. Este esfuerzo derivó en la formulación de su propio modelo educativo, que rescata y practica las bases de la TAC; por ello entre los resultados obtenidos se encuentra un mejor rendimiento escolar de los niños, el desarrollo de conductas basadas en la

cooperación, la solidaridad y la ayuda mutua, el establecimiento de relaciones positivas entre compañeros y el aumento de la autoestima de los estudiantes.

6.2.4 La capacitación en la UCTT

Debido al creciente desarrollo de la Tosepan Titataniske y su consecuente diversificación, fue necesario que los socios recibieran capacitación en temas como agronomía, ingeniería mecánica, administración, contabilidad, finanzas y computación. Al inicio se recurrió a asesores externos de organizaciones gubernamentales o independientes, pero pronto se reconoció la importancia de generar sus propios cuadros de capacitadores y promotores.

Ello generó mayor autonomía para concretar sus proyectos colectivos, los cuales se presentan a los diferentes niveles de representación dentro de la organización, en reuniones de trabajo que funcionan como comunidades de aprendizaje que evalúan las actividades realizadas y presentan planes o problemas a resolver, los cuales se analizan en colectivo para llegar a soluciones o propuestas consensuadas:

> “Tenemos la costumbre de reunirnos cada ocho días, tanto a nivel promotorial como a nivel directivos, como directivos y asesores, y también representantes de las comunidades para estar siempre retroalimentándonos de cómo van las actividades en las comunidades, [y] si se nos presenta un problema ver como lo podemos resolver” (Efraín Martínez Bautista, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

La formación de los cuadros de capacitadores y promotores busca preparar el relevo generacional de los representantes de la organización, con la finalidad de asegurar su buen funcionamiento futuro sin que elementos ajenos desvíen el proyecto de la filosofía cooperativista, o se dé una dependencia hacia asesores externos que puedan concentrar la información y la toma de decisiones:

> "Un aprendizaje que ellos [los fundadores de la Tosepan] dejaron a los socios, o más bien que los socios retomaron de esta experiencia, es que no podemos depender del conocimiento externo; tenemos que fortalecer los conocimientos al interior de la cooperativa, es decir, formar nuestros propios cuadros, a lo mejor en diferentes niveles de autoapropiación" (Adelgundo González Álvarez, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

Actualmente la mayoría de los representantes de la UCTT son jóvenes que corresponden a la segunda o tercera generación, formados en las bases sólidas de su identidad indígena y cooperativa. Ellos contribuyen a la construcción y aplicación del Modelo Educativo Tosepan, preparando a los niños para el futuro relevo generacional, y buscando la excelencia como personas y cooperativistas:

> "Esto lo hemos estado viviendo nosotros que somos de la segunda o tercera generación. Estamos apropiándonos cada vez más de diferentes espacios y de diferentes cosas, que a lo mejor fácilmente podrían suplirse con alguien externo. Más bien estamos siguiendo esta idea de formarnos a nosotros mismos, y también seguir trabajando por que las nuevas generaciones se sigan formando, para que en el futuro nuestros principales cuadros sí sean de la región y aprovechando todo lo que ya se tiene.

> En esta nueva etapa para la tercera generación, que sería la generación más nueva, sí estamos echando mano de la educación formal; es decir, estar formando desde prescolar y primaria. Yo creo que para los siguientes años nos va a llevar a seguir trabajando en esto, para que la tercera generación ya se forme con algunos elementos que plantea el sistema educativo formal, y también incorporar algunos elementos que han funcionado dentro de la organización. Todo lo que creemos que se nos ha negado en algunos espacios de formación –sobre todo por trabajar aquellas primeras cosas que les comentaba respecto a lo que nos ofrece el sistema educativo actual–, creo que aquí tenemos oportunidad de echar a andar nuevas ideas" (Adelgundo González Álvarez, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

Es indudable que el exitoso desarrollo económico de la Unión fue favorecido por el proceso constante de capacitación para realizar una gestión cooperativa funcional, lo cual ha permitido realizar una planificación estratégica en base en sus experiencias, y tener elementos técnicos y administrativos suficientes para enfrentar los problemas que se presentan.

La experiencia les ha hecho notar a los socios y directivos la importancia de la diversificación productiva, para no comprometer sus ingresos y autonomía por la caída del precio de algún producto o por problemas del clima –especialmente en la producción del café. Otros productos que se comercializan son maíz, frijol, calabaza, chayote, pimienta gorda, chile, miel y caña de azúcar, con la que producen panela y un aguardiente llamado *win.*

La Tosepan Titataniske tiene el objetivo de vender productos cuya calidad les asegure un lugar en el mercado nacional e internacional. Fue la primera en certificar a nivel mundial la producción de pimienta gorda orgánica; exporta prácticamente toda la producción de la zona (600 toneladas aproximadamente), que envía a Estados Unidos, Alemania, Holanda y Japón.

En 2001 comenzó la producción orgánica de café, por la que recibió el Premio al Mérito Ecológico; hoy exporta aproximadamente tres contenedores anuales. Además, la Tosepan Titataniske es la primera organización campesina de la región que utilizó maquinaria ahorradora de agua. En la producción de café existen diferencias cualitativas y cuantitativas entre los socios y los no socios de la cooperativa, que Rojas Meza *et al* explican muy bien:

> "La diferencia de un mayor subsidio agropecuario recibido por los socios está relacionado a la posesión de una mayor área de tierra y que éstos además, reciben el incentivo a la cafeticultura orgánica certificada que no es recibida por los no socios. En este sentido, la cooperativa ha logrado mejorar este ingreso a partir de un esfuerzo de transformar la producción de café convencional por orgánica, resultando obtener no sólo un mejor ingreso por los precios en el mercado internacional, sino también, el reconocimiento a través de la política pública de incentivos que administra el Consejo Poblano del Café. La diferencia global a favor de los socios, es el resultado de la combinación de un mayor acceso a activos como la tierra, a los servicios que brinda la cooperativa, a los subsidios productivos, que les permite obtener mejores ingresos por la comercialización de sus productos" (2008: 157).

De igual manera lo observó María Luisa Albores, miembro del Consejo de Administración:

> "La media de producción en café convencional a nivel nacional es de 10 quintales por hectárea. El café orgánico es de 4 por hectárea. Con asesoría y apoyo por parte de la Organización, la comunidad tiene una producción de 34 quintales por hectárea. Todas con técnicas orgánicas y 22 variedades de plantas de café" (en SEDESOL, 2009).

Otro esfuerzo en materia de producción sustentable es la campaña para no desperdiciar subproductos. En el caso del café se aprovecha el mucílago y la pulpa para producir hongos comestibles y abonos orgánicos (con la pulpa), y un extracto de alcohol industrial (con mucílago).

Estas acciones muestran que la UCTT busca superar la visión *ecotecnócrata*imperante respecto a los problemas medioambientales contemporáneos, para oponerle formas de producción genuinamente sustentables, orientadas por una clara consciencia de la importancia de la naturaleza para la supervivencia del ser humano: "sabemos que debemos convivir con los demás seres vivos, con quienes compartimos este espacio. Si no mantenemos este respeto no podremos seguir viviendo aquí" (*Nosotras, nosotros y nuestra región*, 2006). Tal punto de vista está orientado por "nuestra visión del mundo, lo que es para nosotros el mundo, lo que es la Tierra, que no es solamente materia química o un elemento sino, más bien, la Tierra es nuestra madre" (Adelgundo González Álvarez, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

Otro proyecto de gran importancia en este sentido es la reforestación de la zona con cedro rojo, cedro rosado y caoba, mediante la técnica de Cooper block. Uno más es la conservación y mejoramiento de los suelos con especies del género *Flemingia*, reconocida por organizaciones como Green Peace, que en 2012 visitó la Cooperativa y en su informe final publicó:

> "Este enfoque de manejo forestal, que ha sido adoptado también en algunas otras comunidades del país, puede ayudarnos a detener la alarmante deforestación que enfrentamos: 500 mil hectáreas de bosques y selvas perdidas cada año […]. Si se provee a la gente que vive en los bosques, del apoyo e impulso necesarios para cuidar y aprovechar de manera sustentable estos importantes recursos, podremos avanzar hasta lograr la cero deforestación en los próximos años" (2011).

La organización también promueve el uso de tecnologías sustentables en los viveros, que además reportan ganancias económicas; por ejemplo, el uso de microinjertos en la producción de cítricos permitió que los árboles dieran frutos cada dos años, y no cada seis como sucede normalmente.

A lo anterior se suma un proyecto de vivienda sustentable con métodos para reciclar el agua mediante la filtración con la ayuda de lirios acuáticos. Además, el Centro Kaltaixpetaniloyan cuenta con "dos beneficios húmedos y uno seco […] Son ecológicos, con tecnología colombiana y costarricense. De este modo el uso del agua es mínimo" (UCTT, 2004).

Con todo esto la organización está asegurando el buen desempeño de sus actividades a largo plazo. Preservar los ecosistemas locales da viabilidad a la

calidad de vida de las generaciones futuras, al tiempo que constituye una inversión económica.

Pero la Tosepan también emprende esfuerzos para lograr la equidad de sexo-género que el cooperativismo plantea desde sus orígenes, y que por diferentes factores en muchas cooperativas se desatiende:

> "Inicialmente acá en la región, el trabajo de la mujer no se le valoraba. Ni siquiera se le daba la oportunidad de tener participación. ¿Por qué? Porque se considera, o se consideraba, que los hombres eran los que nada más aportaban lo económico a la familia. Aunque la mujer era la primera que se levantaba y la que al último se acostaba, se decía que su trabajo no valía porque no aportaban ningún ingreso a la familia.
>
> […] Cuando se dan cuenta que la mujer también puede generar ingresos para la familia, pues ya es valorado y tampoco han permitido que nada más el hombre tenga la voz del mando en la casa. Quizás la práctica en la que ellas son socialmente iguales al hombre es en que en una Asamblea General tengan derecho de voz y voto. Ha contribuido a la equidad de género.
>
> En ciertas ocasiones algunas mujeres se reúnen cada mes. Por ejemplo, en las reuniones ellas informan las actividades y eso también para que la gente vaya valorando el trabajo que ellas hacen. No nos metemos mucho en el tema de discutir qué es equidad de género o cómo trabajar la equidad de género porque no es fácil, es complejo. Más bien vamos haciendo acciones que tengan resultados, que sean positivos del trabajo que tú quieres. Cuando la gente se va dando cuenta, pues ya se hizo mucho trabajo y se han obtenido resultados" (Efraín Martínez Bautista, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

Algunas actividades que han emprendido las mujeres de la cooperativa son: producción de artesanías, atención de tortillerías, panaderías, papelerías, molinos de nixtamal, tiendas de abasto o de distribución de materiales de construcción. A nivel personal de los socios, todos estos proyectos han tenido diversos efectos, pero en términos generales puede decirse que:

> "La dinámica dentro de ella fomento diversos aprendizajes que se reflejaron en la forma de conducirse de sus integrantes al resolver problemas cotidianos, lo que marcó una diferencia respecto al resto de la población. Por ejemplo, las mujeres organizadas comenzaron a recibir atención médica durante el embarazo, a acceder y utilizar métodos de anticoncepción y a denunciar actos de violencia intrafamiliar" (Zárate & Baltazar, 2011: 124).

El proyecto educativo de la UCTT y el diseño de su propio modelo educativo –en proceso–, unidos a la capacitación constante, han contribuido grandemente al desarrollo de las cualidades humanas de sus socios, lo cual pone de manifiesto que la finalidad de la organización es lograr lo que ellos han llamado una *vida buena*, que comprende todos los ámbitos de la vida, vistos desde una óptica cooperativa de trabajo colectivo, cuidado del medio ambiente y búsqueda del desarrollo local y nacional:

> "Lo que buscamos […] de la construcción como cooperativa, es un proyecto de *vida buena*. El proyecto de *vida buena* habla de dignificación de la persona, incorporando y mezclando otros componentes. Por ejemplo, el tema de la vivienda es un punto muy importante, hablar de un lugar sustentable, en donde el lugar sustentable también considera a los alimentos que puedan ayudarnos a

la subsistencia, de alimentos sanos y entonces eso es la vida digna, es lo que algunos llaman el desarrollo social sustentable.

Pero nosotros queremos algo más para el proyecto de *vida buena*, una vida digna en donde podamos fortalecernos como grupo de nuestra región, cuidando nuestro territorio, cuidando nuestro entorno, y seguir cumpliendo las propuestas del mejoramiento de algunos puntos que a lo mejor no están tan bien en nuestra región, eso es lo poquito que buscamos dentro de nuestra cooperativa.

[…] Lo que estamos buscando es construir un proyecto de *vida buena*. Buscar una sociedad más equitativa y quizás no podamos incidir más allá de nuestra región, pero si podemos incidir por lo menos en lo local pues ya sería ganancia" (Adelgundo González Álvarez, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

6.2.5 Resultados obtenidos por el proceso educativo Tosepan

Para analizar este aspecto se retomó el estudio estadístico cuantitativo y cualitativo de Rojas Meza *et al*. (2008), *Contribución de la Cooperativa Tosepan Titataniske al desarrollo humano de sus socios*, el cual comparó una muestra de socios con otra de no socios de la cooperativa, tomando en ambos casos una selección aleatoria de 29 mujeres y 36 varones, considerando ocho variables: ingreso, educación, nutrición, vivienda, seguridad, participación, autoestima e identidad étnica. Éstas constituyen los parámetros de un Índice Mejorado del Desarrollo Humano (IMDH), útil para estimar cuál de las dos muestras vivía con mayor bienestar. Los autores concluyeron que

> “Las diferencias estadísticas mayores entre ambos grupos se encuentran en aquéllos índices que expresan satisfacción de necesidades humanas de orden subjetivo, por ejemplo (participación y autoestima) siendo menores en aquellos que expresan necesidades materiales como la alimentación y la vivienda” (2008: 164).

Tales palabras confirman que la práctica del cooperativismo, unida a un proceso de educación basado en el aprendizaje cooperativo, contribuyen al desarrollo integral de las capacidades y facultades humanas; permiten una interrelación personal positiva entre socios y favorecen su desarrollo físico y emocional; facilitan procesos de empoderamiento, de mejoramiento del autoestima, así como de desarrollo de un orgullo de pertenencia, y una fuerte identidad indígena y cooperativa:

> “Los socios logran un índice de Autoestima de 0.84, mayor al de los no socios que es de 0.67, el que es altamente significativo estadísticamente […] los componentes en los que existen estas diferencias se relacionan con aquellas habilidades sociales tales como hablar en público, facilidad para tomar decisiones, facilidad para acostumbrarse a algo nuevo, popularidad entre la gente de la misma edad y algunas vinculadas a aptitudes para enfrentar los desafíos de la vida” (Rojas Meza et al., 2008: 161).

Gracias a que viven el cooperativismo y están en constante capacitación y educación cooperativa, los socios de la Tosepan Titataniske sienten que recuperan la palabra y la dignidad, se disponen a rescatar y preservar sus raíces indígenas en mayor medida que los no socios. Al interior de la

organización tienen seguridad y apertura hacia el cambio: “los cambios siempre son necesarios, no debemos decir que todo lo de antes era bueno, y todo lo de ahora es malo” (*Nosotras, nosotros y nuestra región*, 2006).

Dentro de la UCTT el propósito es vivir en colectivo. Se busca un desarrollo humano en forma colectiva, para lograr una *vida buena* con claros beneficios en el orden individual. Esto queda bien expresado en el siguiente fragmento de una entrevista realizada para esta investigación:

> “Yo creo que lo que me ha tocado vivir no tanto dentro de la comunidad, sino dentro de la organización, como también la oportunidad de repente de mirar desde afuera sobre qué está pasando, me hace coincidir un poco con las personas que plantean que a lo mejor hoy el mundo está ante esta idea que nos han vendido del desarrollo, y desarrollo en diferentes sentidos, a lo mejor primero, individual, familiar, pero quizás hasta ahí se reduce […] pareciera que el último fin es la subsistencia pero no como colectivo, sino personal; y de ahí podríamos ver el ejemplo de algunas empresas grandes que han crecido con el esfuerzo de sus trabajadores y a costa de muchísima gente, y muchos trabajadores creen que están muy bien dentro de la empresa porque les brinda todo, pero están dejando algunas cosas personales incluso identitarios y comunitarios” (Adelgundo González Álvarez, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

Estos resultados positivos alcanzados en el desarrollo subjetivo de los socios, los hace identificarse con el modelo cooperativo y defenderlo, así como manifestar orgullo de pertenencia a la cooperativa:

> “El estar organizados nos da la oportunidad de fortalecer nuestra identidad, porque ha sido un espacio en donde podemos seguir hablando nuestra lengua, en donde podemos seguir recuperando nuestras tradiciones.
>
> La cooperativa no es un ser que descansa en una sola persona, es un esfuerzo de muchísima gente. Entonces, en este sentido, la cooperativa no puede ser como un lente que ahora nos mira; tenemos que mirarnos desde adentro, desde nosotros mismos, como que formamos parte de ella, y quizás ahí se dé un proceso de pertenencia, quizás personal, familiar, comunitario, incluso regional, de cómo nos asumimos frente a la organización” (Adelgundo González Álvarez, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

Los socios valoran las ventajas educativas que gozan, en relación a los no socios. La Tosepan ofrece una educación que los forma como cooperadores, y respeta y rescata su identidad, por lo que no dudan en trabajar colectivamente para consolidar y desarrollar su organización:

> “En el índice de educación, incluso los mismos no socios reconocen que un socio Tosepan tiene más oportunidades de formación, y a lo mejor o no es porque vaya o no vaya a la escuela, sino porque el mismo proceso organizativo ha sido un espacio de aprendizaje.
>
> En el tema de la identidad étnica es más fácil asumirme como parte de un grupo indígena adentro que fuera, porque aquí nos reconocemos, nos apoyamos y fortalecemos esa idea, mientras que por otro lado quien no está dentro de este grupo es más fácil presa de que le digan algo y no tenga los argumentos para defender su cultura o su lengua.

> […] Estando dentro de la cooperativa tenemos oportunidad de proponer, debatir, de manifestarnos en contra, de plantear nuevas ideas. A lo mejor nuestras ideas no son las mejores pero, bueno, eso es algo de lo que más destacaban en ese estudio [el de Rojas Meza]: el índice de la participación y la participación en diferente sentidos comunitario o regional (Adelgundo González Álvarez, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

Otro entrevistado resaltó que los efectos positivos destacados en el estudio de Rojas Meza *et al*., se deben a que paralelamente a la vida cooperativa se dio un proceso de educación cooperativa a los socios, lo que favoreció el aumento de su autoestima, su orgullo y su identidad indígena y cooperativista:

> "Yo siento que la identidad, la autoestima, la participación comunitaria fue uno de los elementos donde los cooperativistas sobresalieron más que los no cooperativistas, pues mucho tiene que ver con la educación cooperativa que se ha dado aquí. Por ejemplo, en cuanto a la seguridad, la gente se siente más segura porque dicen 'yo siendo socio de la Tosepan si tengo algún problema siendo del tipo que sea, sé que no estoy sólo, sé que tengo a mi grupo, a mi comunidad o a nivel regional', y que ahí van a ver cómo ayudarlo a resolver el problema sea del tipo que sea. Es decir, la gente ya entendió que no es una organización separada de mí, sino que yo soy parte de ella, y si existe es porque yo estoy ahí. De igual forma, el aumento en la autoestima creo que es un resultado de esto mismo, del sentirse que aunque sea indígena no vale menos que los demás" (Álvaro Aguilar Ayón, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

Este es también el punto de vista del investigador de la UAM-Xochimilco, Armando Bartra, quien resalta que “la Tosepan ha logrado el milagro: que los jóvenes se interesen y se preocupen por el futuro del campo. Tenemos mucho que aprender de ellos” (Llaven, 2011). En un contexto como el actual, en el que la mayoría de los jóvenes mexicanos *ni* estudian *ni* trabajan –*generaciónni-ni*– por la falta de oportunidades, la Tosepan busca y encuentra medios para que la juventud local no tenga que marcharse a trabajar a otro lugar y desarrolle proyectos de autoempleo dentro de la cooperativa, reforzando la unión de las familias y la comunidad:

> “Lo que nosotros buscamos es que los jóvenes valoren su cultura, valoren sus tierras y que puedan quedarse aquí mismo, ideando o innovando nuevos proyectos que les permitan sostenerse. […] Eso es lo que nosotros buscamos, que la gente de acá no emigre, sino que más bien con lo que hay acá pueden ser productivos y además generar productividad para los que no tuvieron oportunidad de seguir estudiando” (Efraín Martínez Bautista, entrevista personal, 5 de noviembre de 2011).

Así, la Tosepan ha valorado y puesto en práctica el reto de que cada socio se reconozca en los otros, mediante la constante práctica de la ayuda mutua y la solidaridad, lo cual se ve reflejado en la forma en cada uno pone al servicio de los demás su experiencia, conocimiento y valores, y a su vez recibe lo mismo de su colectivo, permitiendo establecer una sana convivencia. Se trata de poner en el centro de la cooperativa lo humano para, a través de ello,

reconocer el potencial de la organización como medio para resolver problemas específicos a nivel local:

> "El éxito de todo proyecto comunitario depende de que cada uno sepa que el pleno desarrollo y realización individual puede darse si reconoce y contribuye al bien colectivo al cual decide libremente pertenecer, como un servicio voluntario recíproco. La participación solidaria y su reconocimiento social son necesidades básicas que permiten potenciar las capacidades humanas tales como la cooperación, la cohesión social, la identidad cultural, la confianza y seguridad de uno mismo, la independencia, el sentido de responsabilidad y compromiso personal, la creatividad y el conocimiento, con lo cual se potencian las sinergias y el desarrollo de la conciencia crítica dentro de la sociedad" (Villoro,en Moguel, 2001: 184-185).

Tales cambios subjetivos no pueden más que ser resultado de los cambios en las formas de satisfacer sus necesidades materiales, por más que estadísticamente no sean significativos, pues la producción material de la vida humana no sólo supone la producción de mercancías sino también producción simbólica.

El siguiente apartado sintetizará las conclusiones de los cinco estudios de campo que sirvieron para diagnosticar la educación cooperativa en México.

CONCLUSIONES PARA LA PARTE II

La situación del sector cooperativo mexicano en relación a la forma en que atiende el cumplimiento del quinto principio cooperativo, es preocupante. Los resultados de la investigación de campo realizada permitió concluir que, de una muestra de 58 organizaciones del Distrito Federal y el Estado de México, la educación cooperativa es atendida en menos de la mitad (48%), lo que manifiesta una deficiencia del sector –sobre todo en las asociaciones con pocos socios– en este aspecto fundamental.

Dado que más del 50% de las cooperativas investigadas no realiza actividades de educación, capacitación e información con sus socios, se puede concluir que el sector cooperativo mexicano tiene un déficit significativo en el cumplimiento del quinto principio cooperativo. Ello sólo puede significar un débil apego a la filosofía cooperativista, que ocasiona que los demás principios tampoco sean cumplidos de manera correcta, y pone a las cooperativas mexicanas en desventaja respecto a las de otras naciones.

La situación es aún más delicada, ya que dentro las cooperativas que atienden la educación cooperativa existen deficiencias graves como la forma arbitraria de elegir a los miembros de la comisión, por personas que carecen de formación en el área educativa y pedagógica; cursos impartidos con el método tradicional, contrario a los principios cooperativos; desorganización de la comisión; no

asignación del presupuesto necesario; y lo reducido e insuficiente de los cursos de educación cooperativa que proporcionan a sus socios.

La investigación de campo también permitió detectar que en la mayoría de las cooperativas existe confusión entre los conceptos de educación cooperativa y capacitación técnica y organizacional. Las conciben e imparten indistintamente, cuando presentan diferencias esenciales y persiguen objetivos distintos. Las cooperativas investigadas han priorizado la capacitación, dejando en segundo lugar a la educación cooperativa, lo cual muestra que desconocen su importancia y trascendencia.

Urge esclarecer los conceptos de educación y capacitación cooperativa; clarificar las finalidades de cada una de estas áreas para coadyuvar a que las cooperativas proporcionen una verdadera educación cooperativa a sus socios, pues aún allí donde se imparte teóricamente, se hace mediante los métodos tradicionales que promueven la competencia y el individualismo.

Es necesario que las comisiones de educación de las cooperativas mexicanas se preparen en la Teoría del Aprendizaje Cooperativo, a fin de que puedan no sólo impartir una educación afín a la filosofía del movimiento, sino también beneficiarse de una metodología que ha comprobado ser eficiente en términos pedagógicos.

Si la TAC orientara los cursos de educación de las cooperativas mexicanas, sus socios estarían en mejores condiciones de comprender, interiorizar y ejercer los valores del movimiento. Los objetivos actitudinales que promueve –y

que están ausentes en la pedagogía tradicional– son esenciales para enseñar a los socios a interactuar de manera positiva con los demás miembros de su cooperativa, a practicar la solidaridad y la ayuda mutua en beneficio del colectivo.

La investigación comprobó que las asociaciones que invierten tiempo, trabajo y recursos en la educación cooperativa, con todo y sus deficiencias obtienen resultados positivos en el desarrollo subjetivo de sus miembros –tendientes a la solidaridad, la ayuda mutua y el trabajo grupal–, manifiestos en su conducta dentro y fuera de la organización. Sin duda, la educación cooperativa unida a la práctica de la vida asociativa contribuye a la formación de los socios como cooperadores.

La capacitación técnica se encuentra mejor atendida en las cooperativas investigadas, pero aun así es necesario reforzarla para optimizar los procesos administrativos, productivos y comerciales que favorezcan la consolidación de las asociaciones. En el área de información se encontraron deficiencias graves, pues la mayoría no tiene comisión especializada; se trata de una falencia importante de atender, pues la información facilita la participación de los socios y el ejercicio de democracia.

Se puede concluir que las 58 cooperativas investigadas no están cumpliendo adecuadamente el quinto principio cooperativo, pues no atienden debidamente la educación cooperativa, la capacitación técnica, la organizacional, y la información. Se trata de trabas para el buen funcionamiento de la organización,

que pueden desviarlas de los postulados de la filosofía cooperativista, por ello es importante emprender acciones que permitan el cabal cumplimiento de este principio.

El análisis de la experiencia educativa de la Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske mostró un claro ejemplo de que la organización cooperativista es un espacio de formación de sus socios como cooperadores, que si se instrumenta mediante una pedagogía basada en los principios esenciales de la TAC puede lograr resultados drásticamente más positivos.

Estos resultados positivos en los socios son principalmente: la adopción del modelo cooperativo como una forma de vida, una fuerte identidad y orgullo de pertenencia, el desarrollo pleno de las capacidades intelectuales y técnicas de los socios lo que les facilita lograr el éxito económico; pero además, lograr que los socios adopten una conducta cooperativa manifiesta en todos los ámbitos sociales de su vida: en su familia, en su comunidad, en su entorno social, en su cooperativa , en su región y en su país.

Por lo anterior, se concluye que el análisis de la experiencia de la educación cooperativa de la Tosepan permitió comprobar que la práctica de la vida cooperativa, unida a un adecuado proceso de educación cooperativa, logra formar a seres coherentes entre sus pensamientos y sus acciones como cooperativistas, produciendo una sinergia –generada por el capital humano– capaz de desarrollar todas sus capacidades intelectuales y sociales en bien de su organización y de su comunidad.

Es de destacar el esfuerzo de la UCTT por diseñar el Modelo Educativo Tosepan, que tiene como base recuperar su cultura indígena e incorporarla a la enseñanza de los contenidos básicos de la educación, para formar seres integrales en su forma de ser y de pensar. De esta forma su organización ha podido mantener su autonomía y un fuerte apego a la filosofía cooperativista.

El factor del éxito de la Tosepan radica en la importancia y dedicación que ha dado a los procesos educativos de sus socios. Al privilegiar la educación les ha permitido apropiarse de un conocimiento aplicado mediante los principios y valores cooperativos, que conduce a un cambio de paradigma a nivel personal que impacta positivamente en la cooperativa, la comunidad, la región y –en términos generales– en el país.

La vida cooperativa y la adecuada educación cooperativa de la Tosepan han preparado a sus integrantes como cooperadores que defienden su organización y luchan permanentemente por construir autonomía a nivel local. Con todo y que aprovecha las oportunidades que brindan los programas del gobierno federal y estatal o diversas organizaciones nacionales e internacionales, nunca ha comprometido su autonomía, pues a la par ha desarrollado su capacidad autogestora.

El análisis de la experiencia educativa de la Tosepan mostró que el éxito económico de las cooperativas se debe sostener sobre cimientos firmes, los cuales únicamente pueden construirse mediante una adecuada educación cooperativa, que viabiliza la adopción del modelo cooperativo como forma de

vida por parte de los socios, y esto a su vez asegura que la asociación no desvíe su gestión emulando a las empresas privadas.

Las cooperativas mexicanas deben retomar de la experiencia educativa de la UCTT los siguientes aspectos:

a) Integrar su comisión de educación;
b) Preparar a sus miembros en el conocimiento del método del aprendizaje cooperativo;
c) Destinar presupuesto para ejecutar las funciones de educación;
d) Crear las bases estructurales para realizar actividades educativas;
e) Retomar en los cursos de educación cooperativa la identidad nacional o étnica (según sea el caso);
f) Procurar el cuidado del medio ambiente;
g) Promover una alimentación sana;
h) Promover el mejoramiento de las relaciones entre padres e hijos;
i) Generar espacios que combinen la educación formal con la educación cooperativa y el rescate cultural.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES GENERALES

Conclusiones

1.- La investigación de tesis ha permitido conceptualizar a la educación cooperativa como el proceso mediante el cual el socio adquiere conciencia y formación como cooperador; es decir, adopta la filosofía cooperativista como su forma de vida, convirtiéndose en un ser crítico de su entorno, propositivo, y con un fuerte sentido de pertenencia e identidad cooperativa. Por lo tanto, la cooperativa debe ser una escuela que busque humanizar a sus socios proporcionándoles una adecuada y pertinente educación basada en la Teoría de la Educación Cooperativa.

2.- El presente trabajoha permitido verificar la existencia de una Teoría de la Educación Cooperativa a nivel mundial, la cual ha sido resultado de aportaciones realizadas en los últimos 150 años desde diferentes campos disciplinares, cuya evidencia experimental proporciona valor científico a los métodos y conceptos de la TEC.

Debido a la escasa producción sobre educación cooperativa en México se evidenció que éste no es un tema que preocupe actualmente a la academia nacional, siendo un terreno casi virgen para el estudio y la investigación. Por consiguiente,la formulación de una Teoría de la Educación Cooperativa a nivel nacional constituye un proyecto en proceso de construcción.

A lo largo de esta obra se ilustró en sus diferentes aspectos la forma en que la estructura pedagógica de la TEC se sustenta en la Teoría del Aprendizaje

Cooperativo, y la manera en que las estrategias didácticas de ésta última se inspiran en las bases conceptuales de la educación cooperativa. Asimismo, se explicó que para estructurar clases cooperativas, el primer recurso didáctico es integrar a los pupilos en tres tipos de pequeños grupos heterogéneos: de base, formales e informales.

La aplicación del método del aprendizaje cooperativo exige poner en practica cinco elementos esenciales: *a)*interdependencia positiva claramente percibida;*b)* interacción promotora cara a cara;*c)* responsabilidad personal e individual para alcanzar los objetivos del grupo; *d)* uso frecuente de habilidades interpersonales y de grupos pequeños;*e)* constante procesamiento grupal del funcionamiento, para mejorar la eficiencia futura.

Esta investigación puso de relieve igualmente que para asegurar el éxito de las clases cooperativas, es necesario enseñar desde el inicio de los cursos –como un contenido más– las habilidades interpersonales y de trabajo en pequeños grupos que los alumnos requieren desarrollar, comenzando por las más sencillas e introduciendo, de manera paulatina, aquellas que impliquen mayor dificultad.

Para usar correctamente el método del aprendizaje cooperativo los docentes y los alumnos deben realizar actividades específicas, muy diferentes de las que requieren los métodos del aprendizaje individualista y competitivo. Esto implica un cambio total de roles.

Todos los cursos de cualquier nivel escolar pueden estructurarse bajo el método del aprendizaje cooperativo; sin embargo, ello supone un cambio radical en la organización de las aulas que afecta a los docentes, los alumnos y las autoridades escolares. En este sentido, se concluye que el aprendizaje cooperativo es contracultural, respecto a la estructura organizativa actual de las instituciones escolares mexicanas.

3.- El manejo del método del aprendizaje cooperativo en México enfrenta dos grandes dificultades: a) la impreparación de los formadores en esta pedagogía y en los postulados de la TEC; b) la normatividad imperante, que prioriza el aprendizaje competitivo e individualista. Dichas dificultades explican el uso aún incipiente del método del aprendizaje cooperativo para enseñar los temas del cooperativismo y la economía solidaria en las universidades mexicanas, lo cual arroja unos magros resultados que inciden poco en la formación de los estudiantes y explican su nulo empleo en las cooperativas mexicanas.

De esta suerte en las universidades mexicanas existe resistencia de los docentes y los alumnos para usar el método del aprendizaje cooperativo. Los estudiantes, por ignorar sus bondades y por la comodidad que representa seguir siendo pasivos, receptivos y no asumir responsabilidad alguna en la organización y desarrollo de sus cursos. Los profesores, en general, desconocen la educación cooperativa y tienen reticencia a actualizarse mediante una comunidad docente; la sobrecarga de trabajo, las dobles plazas y los bajos salarios inciden en sentido negativo a la posibilidad de que éstos se sientan incentivados a aprender un nuevo método pedagógico y didáctico, que

exige mayor dedicación y atención a los grupos; y que, en circunstancias extremas puede representar la posibilidad de perder el empleo por atreverse a afrentar la normatividad existente.

4.- La situación actual de las universidades mexicanas es crítica, y coincide con las paradojas de M. L. Goldschmidt[64], en primer lugar, porque el acceso a la educación superior es limitado y margina a un porcentaje elevado de la población. Los primeros años universitarios se caracterizan por elevados índices de deserción, fenómeno que obedece a diferentes factores, entre los que destacan la falta de atención de las instituciones escolares en orientar a los estudiantes para superar las dificultades iniciales de su formación profesional; la falta de orientación vocacional para que elijan la carrera adecuada a sus habilidades y capacidades personales; la difícil situación económica del país, que obliga a muchos a trabajar de forma paralela a su formación profesional y les resta tiempo y energía para un buen desempeño académico; el uso de métodos basados en el aprendizaje competitivo e individualista, que los presionan y agobian para tratar de ser el mejor de la clase y de la escuela; la exigencia de memorizar grandes cantidades de material, lo cual cansa a los estudiantes y desanima su espíritu de investigación y análisis.

En segundo lugar, porque en las universidades mexicanas sigue predominando el método tradicional de enseñanza, competitivo e individualista, cuyo recurso didáctico más frecuente es la cátedra basada en exposiciones

[64] "M. L. Goldschmidt, catedrático de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Lausana, Presentó en la Conferencia de la Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria (AIPU), celebrad en Niza en 1990, una serie de paradojas de la enseñanza universitaria, citadas por De Juan (1995)" (en López, 2012: 18-23).

largas en las que el docente trasmite los conocimientos a los pasivos alumnos, exigiéndoles memorizar las notas de clase o partes de los textos para contestar los exámenes en la forma que él determina. Tales relaciones conllevan a una interacción negativa entre los alumnos, basada en una feroz competencia por la mejor nota y el reconocimiento del profesor.

Tal educación es deficiente. El estudiante no construye el conocimiento, no investiga, no dialoga, no analiza, no tiene visión crítica, no es propositivo, no se responsabiliza de su aprendizaje y no puede resolver problemas concretos. Así, cuando egresa su inserción al mercado laboral es ineficaz, pues no puede ofrecer soluciones a los problemas que enfrenta y no tiene la capacidad de colaborar con sus compañeros para buscar soluciones colectivas e interdisciplinarias.

En tercer lugar, porque la mayoría de los profesores universitarios no cuenta con preparación pedagógica, por lo que realiza su práctica docente reproduciendo el método tradicional. Además, la crisis económica del país les impone bajos salarios; casi todos tienen que trabajan al menos en dos instituciones para completar ingresos que cubran sus necesidades. Los bajos salarios, la falta de preparación pedagógica y el exceso de trabajo demeritan su función docente.

Esta situación se agrava aún más, debido a que el Estado mexicano apoya con becas complementarias el salario de los profesores que realizan investigación, razón por la que dedican más tiempo a tal actividad en detrimento

de la docencia. Estas difíciles condiciones les quitan motivación y tiempo para conocer, aprender y practicar pedagogías innovadoras como el aprendizaje cooperativo.

Y en cuarto lugar, porque las universidades son escasamente evaluadas en su funcionamiento, razón por la cual repiten prácticas administrativas y académicas obsoletas o descontextualizadas de la problemática actual, lo cual mina su eficiencia y la calidad de sus servicios.

5.- Con base en la problemática descrita, se advierte que una posible ruta de superación implicaría que las universidades empezaran a abandonar la formación por disciplina del conocimiento, y cambien paulatinamente a una estructura interdisciplinaria, todo ello en aras de preparar a los alumnos con las herramientas necesarias para resolver los problemas complejos que les impone el mercado laboral actual.

La transición hacia una estructura de formación interdisciplinaria en nuestro país es aún incipiente. La educación se da de forma fraccionada, dando como resultado egresados que no están preparados para enfrentar situaciones complejas, ni para colaborar en la búsqueda de soluciones, por lo que no pueden desempeñarse con éxito. Por eso existen tantos profesionistas que realizan actividades diferentes a su preparación, ubicándose, por lo general, en el sector servicios, mientras el sector productivo no recibe los cuadros que requiere para ampliar e incentivar la creación de nuevos proyectos que impulsen el desarrollo nacional.

El reducido presupuesto que asigna el Estado mexicano a las universidades afecta directamente la formación de los alumnos, debido a que es insuficiente para financiar las actividades de investigación, laboratorios, prácticas de campo, experimentación de nuevas técnicas o procesos, etc., que les ayuden a comprender los procesos científicos, a plantear soluciones a los problemas de la realidad, o a diseñar nuevos procedimientos para trabajar en las diferentes áreas de la producción de mercancías o servicios que la sociedad exige.

6.- El análisis del seguimiento metodológico del Diplomado en Cooperativismo y Economía Solidaria de la UACh, demostró que es posible que en las universidades mexicanas, los docentes se organicen en comunidades de aprendizaje para conocer y practicar en sus cursos el método del aprendizaje cooperativo. Los resultados de esta investigación permiten pensar que si usan el método del aprendizaje cooperativo para desarrollar los temas del cooperativismo y economía solidaria, podríanmejorar en el aspecto cognoscitivo y el actitudinal de los alumnos.

El método del aprendizaje cooperativo puede extenderse a todos las áreas del conocimiento en las universidades mexicanas, beneficiando a toda la comunidad con sus bondades demostradas. Sin embargo, es necesario considerar que los docentes deben capacitarse en su uso, y tener presente que los cambios conceptuales de los alumnos son más rápidos que los de actitud y pensamiento, porque estos últimos replantean su cosmovisión.

7.- Por lo que respecta al sector cooperativo y solidario mexicano, el análisis de una muestra de su porción capitalina y mexiquense evidenció que alrededor del 50% de las asociaciones de esta zona no proporciona educación cooperativa a sus socios, por lo que, no está cumpliendo cabalmente con el quinto principio cooperativo.

Es probable que casi todas las cooperativas de la zona que proporcionan educación a sus socios, tengan resultados precarios o contrarios a la pretensión de formar cooperadores. Tal deficiencia es muy posible que se deba a alguno de los siguientes factores: uso de un método inadecuado (tradicional); impreparación pedagógica de las comisiones de educación; falta de presupuesto para sus actividades; un escaso número de horas de educación cooperativa al año, etc.

8.- Se comprobó que dentro de las cooperativas mexicanas estudiadas existe una confusión conceptual entre educación y capacitación, razón por la cual no logran formar a sus socios como cooperadores, ni prepararlos para que realicen sus actividades técnicas o administrativas de manera correcta y eficiente. Asimismo, lo predominante es que la mayoría de las cooperativas carecen de una área o comisión de información y difusión , lo cual va en detrimento de la participación y el ejercicio de la democracia a su interior, así como de la difusión del modelo cooperativo al público en general.

Pero con todo y estas deficiencias, los testimonios de los cooperativistas cuya organización sí se preocupa por la educación, evidencian que esta última

es una herramienta para lograr el cambio conceptual y actitudinal que se requiere en los socios. Ello deja claro que toda inversión económica y de tiempo en estas áreas es beneficiosa para los miembros y la organización, aun cuando existen casos de subestimación, mala organización o deficiente aprovechamiento de los recursos.

9.- Si las cooperativas mexicanas usaran el método del aprendizaje cooperativo para proporcionar educación y capacitación,podrían trabajar simultáneamente los aspectos cognoscitivos y actitudinales necesarios para que sus socios aprendan a interactuar de manera positiva y a practicar la solidaridad y la ayuda mutua en beneficio del colectivo, lo cual favoreceríael desarrollo de cada organización.

Lo anterior quedó demostrado en el análisis de la experiencia educativa de la Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske, que logró formar a sus socios como cooperadores con fuerte identidad cooperativa e indígena, orgullo de pertenencia, unidad y fortaleza en la adopción del modelo cooperativo como una forma de vida, gracias a que proporciona educación y capacitación con un método que retoma los elementos esenciales de la TAC.

El Modelo Educativo Tosepan muestra que la integración de sus miembros en el proceso de educación cooperativa e indígena permite el desarrollo pleno de sus capacidades intelectuales y técnicas, así como mejoras en su autoestima, el nivel de participación, el uso de la democracia, la equidad de

género y, la apropiación y la defensa del modelo cooperativo como forma de vida.

9.- El análisis de las buenas prácticas educativas de la Tosepan muestra que el éxito económico de las cooperativas debe sostenerse sobre cimientos firmes, los cuales únicamente puede proporcionarlos una adecuada educación. Ese es el único camino para que los socios acepten el modelo cooperativista como forma de vida einterioricen los principios y valores de su filosofía, lo cual es el mayor antídoto para que la gestión de la asociación no se desvíe hacia la empresa privada.

10.- Visto en general, las cooperativas mexicanas podrían emular los siguientes aspectos de la experiencia de la Tosepan, para mejorar sus procesos educativos: integrar y preparar a su comisión de educación con el conocimiento del método del aprendizaje cooperativo; destinar presupuesto suficiente para ejecutar las funciones de educación; crear la estructura necesaria para las actividades educativas; retomar en los cursos la identidad nacional y étnica (si es el caso), rescatar la cultura nacional, procurar el cuidado del medio ambiente, promover una alimentación sana, fomentar el mejoramiento de las relaciones entre padres e hijosy, de ser posible, generar espacios que combinen la educación formal con la cooperativa y el rescate cultural.

A modo de síntesis esta investigación permitió comprobar la existencia de una Teoría de la Educación Cooperativa a nivel mundial, cuya trayectoria histórica e investigaciones de su práctica, han comprobado la cientificidad y

bondades de su método y sus técnicas pedagógicas. Se evidenció que la poca producción existente en nuestro país nos muestra un campo casi virgen para la realización de investigaciones y estudios en aras de la construcción de una teoría y el diseño de un método-que retome las experiencias internacionales y las adecue a las necesidades nacionales- para utilizarlo en la enseñanza del cooperativismo y la economía solidaria, así como para proporcionar educación en las cooperativas mexicanas.

Ante la evidente crisis universitaria, es urgente la conformación de comunidades académicas que inicien el estudio, la investigación y la práctica del método del aprendizaje cooperativo en sus cursos. De igual forma,ante la incapacidad demostrada por el sector cooperativo y solidario para proporcionar una educación adecuada a sus socios. Es vital vincular al sector con la academia para que conjuntamente trabajen en la construcción de una TEC mexicana, en este sentido van encaminadas las recomendaciones que a continuación se detallan.

Recomendaciones

Frente a las dificultades para emprender la educación y el aprendizaje cooperativo en las aulas, las escuelas y el sistema escolar mexicano, es recomendable iniciar poco a poco el uso del método del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de los cursos, incorporando paulatinamente cada uno de sus cinco elementos esenciales a la práctica docente cotidiana.

En el caso de las universidades el camino más factible es la acción voluntaria de los docentes que imparten cursos, diplomados o especialidades sobre el tema, y que se encuentren organizados en colectivos académicos como la Red Nacional de Investigadores y Educadores en Cooperativismo y Economía Solidaria [REDCOOP], y demás redes o colectivos que existan o se formen en el futuro. Se retoma a la REDCOOP, por ser actualmente una de las organizaciones más significativas y representativas del cooperativismo académico mexicano, por lo que a ella se enfocan las siguientes recomendaciones.

Los profesores miembros de la REDCOOP pueden generar procesos académicos orientados por el método del aprendizaje cooperativo en las instituciones donde laboran. Para ello es esencial que todos conozcan la TEC y su método de aprendizaje, y problematicen cómo adaptarlos a las condiciones específicas mexicanas –condición *sine qua non* para que su implementación sea funcional.

Se trata de una labor que exige un esfuerzo sostenido por parte de los miembros de la Red, cuyo mayor beneficio sería la formulación de una teoría educativa cooperativista fundamentada en un trabajo de investigación, análisis y experimentación colectiva, abarcador de buena parte del territorio nacional.

Para lo anterior se recomienda que la Comisión de Educación de la Red organice seminarios de formación y actualización docente, que permitan a sus miembros conocer los temas y problemas de la educación cooperativa, y

propicien el diálogo y análisis de su pertinencia. La idea es que en colectivo valoren cómo pueden incorporarlo paulatinamente a los cursos que imparten, al menos sus cinco elementos básicos (revisados en la parte I).

Para tal efecto, es recomendable elaborar un programa de formación de los profesores de la REDCOOP, mediante la realización de congresos, seminarios y estancias de formación; para lo cual se puede buscar el apoyo directo de algunos de los teóricos de la TAC como: David Johnson y Roger Johnson de la universidad de Minesota, USA, quienes cuentan con el "Centro de Aprendizaje Cooperativo" encargado de la formación docente en la TAC; de igual forma con Ramón Ferreiro Gravié docente de la Nova SoutheasternUniversity[NSU] en la Florida, USA, quien trabaja en la preparación de docentes en el método del aprendizaje cooperativo, entre otros.

Los interesados en iniciarse en el aprendizaje cooperativo deben elaborar una planeación anual de actualización pedagógica, recomendablemente a través de 5 talleres bimestrales de "Diseño de cursos bajo el método del aprendizaje cooperativo", que servirían para estructurar colectivamente las materias sobre cooperativismo y economía solidaria que imparten en las universidades, y cuyo objetivo sería dotarlos de los recursos pedagógicos y didácticos necesarios para planificar y estructurar sus cursos con el método cooperativo.

La recomendación anterior es totalmente compatible con la visión de la REDCOOP; la cual postula que:

> “En el año 2015, seremos una Red firmemente apegada a la filosofía del cooperativismo universal; plenamente autogestiva, autodidacta, democrática y consolidada con presencia en todo el territorio nacional y una comunidad académica y de pensamiento social capaz de aportar significativamente al desarrollo y consolidación del movimiento cooperativo nacional e internacional” (REDCOOP, n.d.).

De este modo, la visión de la REDCOOP la coloca en la alta responsabilidad de asumir la tarea de ser la pionera en la transición hacia la educación verdaderamente cooperativa, en un país en el que ésta no es tomada en cuenta ni siquiera dentro del movimiento cooperativista y solidario –con notables excepciones. La adopción de la TEC por parte de la Red constituye una necesidad, que puede traducirse en la emergencia de un foco académico que la irradie más allá de los cursos sobre cooperativismo y economía solidaria, a través de la demostración fáctica de sus bondades y ventajas.

Para difundir los resultados que se generen al usar el método, aunque sean en un principio modestos, es necesario que en cuanto inicien su aplicación los docentes realicen las actividades de observación del desarrollo cotidiano de sus cursos, a fin de obtener material fidedigno que justifique la pertinencia del método, detecte fallas y permita diseñar paulatinamente una pedagogía de la educación cooperativa acorde a las condiciones mexicanas.

En este sentido, los profesores que inicien el uso del método del aprendizaje cooperativo, simultáneamente estarán realizando investigación pedagógica al evaluar sus resultados y hacer las adecuaciones necesarias para adaptar el

método a las condiciones nacionales. Por tal razón, se recomienda que los docentes de cada universidad se integren en comunidades de aprendizaje, para intercambiar experiencias, analizar resultados y elaborar adecuaciones.

De igual manera es recomendable que se realicen con mayor frecuencia, seminarios, conferencias y coloquios nacionales e internacionales, en donde se puedan presentar los resultados de las investigaciones y paulatinamente ir enriqueciendo la teoría con las aportaciones de los participantes, al tiempo que se organicen actividades de difusión del método con el objetivo de incorporar a más docentes a su uso.

Se sugiere que los resultados de las investigaciones se publiquen en revistas o libros especializados que den a conocer a la comunidad académica nacional los avances en el uso del método. De su adecuada difusión depende la aceptación e incorporación del aprendizaje cooperativo en otras universidades y áreas del conocimiento, lo cual beneficiaría a más población del país.

Para apoyar al sector cooperativo en su labor educativa, es recomendable realizar convenios de colaboración entre éste y las universidades, comenzando con aquellas que ofrezcan cursos, diplomados o especialidades en cooperativismo y economía solidaria, pues son las más conocedoras del tema e interesadas en el desarrollo del sector. También deben retomarse o profundizarse los existentes, como el de 2010 entre la REDCOOP y el Consejo Superior de Cooperativismo, que agrupa organizaciones, cooperativas y confederaciones nacionales; en este caso ambas partes deberían formular un

plan conjunto para que las universidades representadas en la Red ayuden a las cooperativas en sus tareas de educación.

Algunas universidades representadas en la Red ofrecen diplomados a los cooperativistas, mediante los cuales se puede estructurar un programa de formación para las comisiones de educación de sus organizaciones en el conocimiento de la TEC y en el uso del método del aprendizaje cooperativo.

Por su parte, las uniones, federaciones y confederaciones del sector cooperativo podrían organizar encuentros, seminarios, foros, etc., que den a conocer la TEC y su método; las universidades pueden colaborar con conferencistas o panelistas. Más importante aún –en verdad, un paso previo–, el sector cooperativo tiene que reflexionar la importancia de la educación cooperativa, constituir sus comisiones de educación adecuadamente, formarlas con el método adecuado a los intereses del movimiento, y asignar presupuesto suficiente para las actividades educativas.

Pero los convenios de colaboración pueden ir más allá, en el objetivo deayudar a las cooperativas mexicanas a cumplir con el quinto principio del cooperativismo de manera correcta. Un proyecto más ambicioso, posible, innovador, de alto impacto y envergadura, es organizar una Campaña Nacional de Educación Cooperativa, dirigida a los miembros de las organizaciones cooperativistas y solidarias de todo país.

Sus objetivos serían iniciar o reforzar la formación de los miembros del movimiento como verdaderos y responsables cooperadores, así como

coadyuvar al diseño y ejercicio del aprendizaje cooperativo al interior de sus organizaciones. Es importante retomar como base de la Campaña el *Modelo Tosepan* (expuesto en la parte II) el cual puede enriquecerse con los elementos esenciales de la TAC. Los cursos pueden dirigirse a los socios, empleados, directivos de las cooperativas del país y al público interesado en pertenecer al movimiento. Para hacer frente a la diversidad de niveles de aproximación al tema, pueden ejecutarse en tres niveles: inicial, medio y avanzado.

Se recomienda, en líneas generales, que la Campaña se realice en las siguientesetapas: 1) organización del grupo de formadores a nivel nacional; 2) integración del grupo de formadores por entidad federativa; y 3)formación de grupos locales que lleven la educación directamente a las cooperativas y comunidades.

La primera etapa consiste en prepararen el conocimiento de la TEC y el uso de su método a un grupo de cuarenta personas,cuya representatividad cubra todas las entidades federativas de la República. Posteriormente cada miembro de este se encargaría de integrar y capacitar a otro grupo de cuarenta personas en su estado. Luego cada grupo estatal convocaría y prepararía a las comisiones de educación de las cooperativas locales. Finalmente, éstas realizaríanla labor educativa con sus socios, empleados y representantes.

La Campaña se desplegaría como una “cascada educativa” que abarcaría atodo el país de manera simultánea. Esto requiere la unión y coordinación de los grupos de formadores nacionales, estales y locales, así como el apoyo del

sector cooperativo mediante los organismos de segundo y tercer nivel (uniones y confederaciones). Para iniciar el proceso –formar a los primeros cuarenta formadores– es crucial la participación de los grupos de docentes e investigadores cooperativistas organizados, como la REDCOOP, pues constituyen el capital humano existente que puede fungir como el "epicentro" de la "cascada".

La Campaña deberá ser debidamente documentada yperiódicamente evaluada, a fin de mejorar sus contenidos y formas de ejecución.

El paquete pedagógico que se ofrecería comprenderá cursos y diplomados en tres niveles de profundidad teórica: inicial, medio y avanzado. La propuesta base de contenidos será sometida al diálogo con los estudiantes en la primera sesión, para que lo aprueben o modifiquen según las necesidades de aprendizaje que tengan. Todos los cursos se trabajarán con el método del aprendizaje cooperativo, y podrían ser los siguientes:

1. Nivel básico: dirigidos a socios cooperativistas, empleados de cooperativas y público en general. Pueden ser de dos tipos:
    a) *Inducción al cooperativismo*: 15 horas, divididas en 5 sesiones de 3 horas. Temas: breve historia de la cooperación y sus manifestaciones actuales; bases de la doctrina cooperativa; cómo formar y administrar una cooperativa; derechos y responsabilidades de los socios de una cooperativa; perspectivas del cooperativismo en México.
    b) *Formación de emprendimientos asociativos precooperativos*: dirigido al público en general interesado en formar parte de una sociedad cooperativa.

96 horas de trabajo teórico-práctico, divididas en 24 sesiones de 4 horas, que se ejecutará en las comunidades, colonias o barrios de residencia de los alumnos.

2. Nivel intermedio: un único curso dirigido a socios, representantes, directivos y empleados de las cooperativas:
   a) *Teoría y práctica de los principios y valores del cooperativismo universal*: 20 horas en 5 sesiones de 4 horas. Busca reforzar el vínculo cooperativo y contribuir a mejorar la calidad de la vida asociativa de las cooperativas mediante una intensa actualización en materia de la filosofía cooperativa. Temas: modelo del humanismo social; ética de la solidaridad; concepto epistemológico de valor y principio ético; evolución de la doctrina cooperativa. Declaración de Identidad Cooperativa de la ACI, 1995.

3. Nivel avanzado: diplomados con valor curricular sobre cooperativismo y economía solidaria, que actualmente ya se ofrecen en la UACh, a través de su Centro de Educación Continua, y que se pueden impartir en otras sedes, incluyendo cooperativas que ofrezcan la infraestructura adecuada. Duración de 200 horas clase, bajo el esquema explicado en el capítulo 5. Pueden ser de dos tipos:
   a) *Técnico*: dirigido a socios, empleados y directivos de cooperativas de base, y a representantes de organismos de integración de primer, segundo y tercer nivel de las cooperativas.
   b) *Profesionalizante*: ofrecido a estudiantes, profesionistas y funcionarios públicos interesados en la profundidad teórica y la investigación del tema cooperativo.

Cada curso y diplomadotendrá un paquete pedagógico específico que comprende el programa, el libro del alumno o recopilación de lecturas, la caja de herramientas didácticas para el docente con los materiales requeridos, actividades grupales y tareas sugeridas, así como formas de evaluación y de autoevaluación. Pero el elemento más importanteserá la metodología a aplicar en todos los niveles; es decir, el método del aprendizaje cooperativo, cuyo objetivo consiste en que los alumnosprofundicen en los temas esenciales del cooperativismo, al tiempo que se formen en el aprendizaje y el trabajo colectivo, la ayuda mutua, el diálogo, la concertación, la toma de decisiones en grupo y la responsabilidad, entre otros valores.

De esta forma, se lograría que los estudiantes obtengan conocimientos teóricos y se formen en valores que loseduquenen aspectos organizacionales, lo cual contribuyan al mejoramiento de su práctica como cooperativistas potenciales o reales.

La presente propuesta de unaCampaña Nacional de Educación Cooperativasin precedentes en la historia del país, tiene el objetivo de que las cooperativas mexicanas cumplan de mejor manera el quinto principio de su movimiento –educar a sus socios, representantes y empleados como auténticos cooperadores con sentido de pertenencia e identidad–, para consolidar, desarrollar y aumentar el prestigio del movimiento cooperativistanacional.

Su organización e instrumentación no sólo redundaría en beneficios para el sector. Las ventajas materiales e inmateriales que éste obtendría

necesariamente tendrán repercusiones positivas en la economía y la política nacional. La Campaña, además, mejoraría la posición del cooperativismo como alternativa a los rezagos sociales. Asimismo, el trabajo conjunto entre el movimiento y las universidades del país estrecharía sus lazos y mejoraría su comprensión mutua, al tiempo que proporcionaría datos experimentales para desarrollar la versión mexicana de la Teoría de la Educación Cooperativa.

Los recursos indispensables para su puesta en ejecución tendrían que provenir necesariamente de tres partes complementarias: a) del movimiento cooperativo, b) de las universidades y c) del gobierno federal, en éste último caso, probablemente del Instituto Nacional de Economía Social [INAES] que deberá crearse por disposición de la nueva Ley de Economía Social y Solidaría, publicada en el Distrito Federal el 7 de junio de 2013 y que dispone el establecimiento de todo un Sistema Nacional de Capacitación y Asistencia Técnica Especializada (artículo 11) destinado a brindar asistencia técnica a los distintos organismos que conforman la economía social en el país, entre los que destacan las sociedades cooperativas.

Es importante señalar que lo ideal sería desarrollar la Campaña a nivel nacional, pero si no se logra conjugar a todos los actores arriba descritos, así como la obtención de los recursos económicos y materiales suficientes, esto no significaría abandonar el proyecto; por el contrario, se puede iniciar a nivel municipal, estatal o regional, lo importante iniciar el camino y demostrar con resultados positivos la necesidad de aplicarlo a todo el país.

ANEXO 1

TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

TECNICA	SE PUDE USAR PARA	PROCEDIMIENTO	PROPICIA LA COOPERACION
El rompecabezas ("Jigsaw")	Es útil para las áreas de conocimiento en las que los contenidos pueden ser fragmentadose n diferentes partes.	-Dividir la clase en grupos formales de 4 o 5. -El material del tema se fracciona en tantas partes como miembros recibe un fragmento de la información que, en un conjunto, están estudiando todos los equipos, y no recibe la que se ha puesto a disposición de sus compañeros. -Cada miembro del equipo prepara suparte a partir de la información recibida. -Con los integrantes de los otros equipos que han estudiado el mismo subtema, forma un "grupo de expertos", donde intercambian la información, ahondan en los conceptos claves, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, etc. -A continuación, cada uno de ellos retorna a su equipo y explicar la parte qué él ha preparado.	Los alumnos necesitan unos de otros porque cada uno de ellos dispone sólo de una pieza del rompecabezas y sus compañeros de equipo tienen las otras.
Grupos de Investigación o trabajo por proyectos	Es útil para las áreas de conocimiento en las que los contenidos pueden ser fragmentados en diferentes partes. Pero con mayor profundidad en el conocimiento.	-Los alumnos eligen, según sus aptitudes o intereses, subtemas específicos de un tema. - Forman grupos formales eligiendo libremente a sus integrantes, entre 3 y 5. -Los estudiantes y el profesor planifican los objetivos, los procedimientos y distribuyen las tareas a realizar: controla la información, sistematizarla, resumirla, esquematizarla, etc. -Los alumnos desarrollan el plan. El profesor observa a cada grupo y les ofrece su ayuda. -Los alumnos analizan y evalúan la información obtenida. La resumen y la presentan a la clase. -Se contestan dudas a la clase. -El profesor y los alumnos realizan la evaluación del trabajo en grupo y la exposición. Puede complementarse con una evaluación individual.	Esta técnica facilita que cada componente del grupo pueda participar y desarrollar aquello para lo que está mejor preparado o que más le interesa.
STAD "Student Team-Archievement Divisions"	Se da una *cooperación intragrupal*y una *competencia intergrupal.*	-Se forman grupos formales de 4 o 5 miembros. -El profesor presenta un tema a toda la clase. -Después, los alumnos trabajan en equipo durante varias sesiones en las que se formulan preguntas, comparan respuestas, discuten, amplían la información, elaboran esquemas y resúmenes, clarifican conceptos, memorizan, etc., asegurándose que sus compañeros han aprendido el material curricular propuesto. -Al final, el profesor evalúa a cada alumno individualmente. -La calificación que ha obtenido cada alumno se transforma en una puntuación para el equipo por medio de un sistema conocido como "rendimiento por divisiones": se comparan las puntuaciones que han obtenido en esta prueba del tema anterior, y el primero de este grupo –de su "división" –gana ocho	De esta manera, en esta técnica se compara el rendimiento de cada alumno sólo en relación con un grupo de referencias de un nivel similar al suyo y, por otra parte, se asegura que cada alumno pueda

		puntos para su equipo, el segundo gana seis, y así sucesivamente. A continuación se comparan las puntuaciones en esta prueba de los seis alumnos siguientes que en la anterior sesión obtuvieron mejor nota –que forman otra "división" –el cual obtienen también para su equipo ocho puntos el primero, seis el segundo, etc.	contribuir igualmente al éxito de su grupo, pero en función de sus posibilidades.
TGT "Teams – GamesTournaments"	Es similar a la anterior, se cambia el examen por un torneo entre los grupos.	Se forman equipos de tres alumnos distribuidos de diferente manera equitativa: los tres estudiantes que obtuvieron la puntuación más alta en el último torneo forman el equipo número uno, los tres siguientes el número dos, etc.	Los alumnos al competir pueden contribuir a mejorar la puntuación de su grupo.
TAI "TeamAssisted Individualization"	Combina el aprendizaje cooperativo grupal con la instrucción individualizada	-Todos los alumnos trabajan sobre lo mismo, pero cada uno de ellos siguiendo un programa específico (personalizados para cada miembro del equipo). -Los alumnos se responsabilizan de ayudarse unos a otros a alcanzar los objetivos personales de cada miembro del equipo.	Cooperación e individualización se conjugan.
Jigsaw II	El Jigsaw II añade al Jigsaw una competencia entre los equipos a partir de unas puntuaciones grupales.	-Se utilizan los materiales curriculares ordinarios (por ejemplo, el libro de texto) -Todos los alumnos disponen de toda la información. -Se les incentiva a cooperar, a ayudarse mutuamente, para obtener una mejor calificación individual a partir de la cual se determina una puntuación grupal en competencia con la puntuación obtenida por los demás grupos.	Cooperan y se ayudan para mejorar el rendimiento individual en base al progreso grupal.
Tutoría Entre Iguales "PerrTutoring"	Es la asesoría que un alumno (tutor) dispensa a un compañero que demanda ayuda	-El alumno tutor debe responder a las demandas de ayuda de su compañero. -La ayuda que proporcione el tutor a su compañero debe tomar la forma de explicaciones detalladas sobre el proceso de resolución de un problema y nunca debe proporcionarle soluciones ya hechas.	Se coopera en pareja ayudando especialmente a quien solicite ayuda

(ELABORACION PERSONAL EN BASE A PUJOLÁS, 2001)

SIGLAS UTILIZADAS

ACI:	Alianza Cooperativa Internacional
AWB:	Action Without Borders (Acción Sin Fronteras)
DCES:	Diplomado en Cooperativismo y Economía Solidaria (UACh)
ICATMI:	Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Michoacán
MLO:	Método de Laboratorio Organizacional
PIDER:	Programa de Inversiones Públicas de Desarrollo Rural
REDCOOP:	Red Nacional de Investigadores y Educadores en Cooperativismo y Economía Solidaria
TAC:	Teoría del Aprendizaje Cooperativo
TEC:	Teoría delaEducación Cooperativa
UACh:	Universidad Autónoma Chapingo
UACM:	Universidad Autónoma de la Ciudad de México
UAEM:	Universidad Autónoma del Estado de México
UAM-A:	Universidad Autónoma Metropolitana Campus Azcapotzalco
UAQ:	Universidad Autónoma de Querétaro
UCEMO:	Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo
UCOGRM:	Universidad Cooperativa “Oswaldo G. Reyes Mora” (Mexicali, Baja California, México)
UCTT:	Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske
UdG:	Universidad de Guadalajara
UI-P:	Universidad Iberoamericana Campus Puebla
UNAM:	Universidad Nacional Autónoma de México
UMSNH:	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
USFJ:	Universidad de San Francisco Xavier (Nueva Escocia, Canadá)

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Diferencias entre los equipos cooperativos y los equipos de trabajo tradicionales 36

Cuadro 2: Elementos de la interdependencia social adecuada 38

Cuadro 3: Antecedentes pedagógicos de la educación cooperativa 67

Cuadro 4: Antecedentes psicológicos del aprendizaje cooperativo 73

Cuadro 5: Aportes del sector cooperativo a la educación cooperativa 87

Cuadro 6: Buenas Prácticas de la educación cooperativa del sector cooperativista 102

Cuadro 7: Teoría del Aprendizaje Cooperativo 106

Cuadro 8: Cuestionario para la reflexión sobre el funcionamiento del grupo cooperativo y establecimiento de objetivos de mejora 114

Cuadro 9: Condiciones para el éxito del trabajo en grupo 157

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Metodología utilizada en los cursos sobre cooperativismo y economía solidaria en las instituciones representadas en la REDCOOP 181

Gráfica 2: Aspectos formativos de los cursos con método innovador 197

Gráfica 3: Opinión de los alumnos del DCES sobre las técnicas didácticas del colectivo de profesores 237

Gráfica 4: Opinión de los alumnos del DCES sobre la forma de evaluar en cada módulo 237

Gráfica 5.- Evolución organizativa de la cooperativa de los estudiantes del DCES 239

Gráfica 6: Cambios experimentados por los estudiantes del DCES 239

Gráfica 7: Tareas formativas a las que se dedican las comisiones de educación de una muestra de 28 cooperativas defeñas y mexiquenses 251

Gráfica 8: Resultados obtenidos con la educación cooperativa en 28 organizaciones defeñas y mexiquenses 253

Gráfica 9: Cambios actitudinales en los socios de 28 cooperativas defeñas y mexiquenses tras recibir educación cooperativa 254

Gráfica 10: Presencia o ausencia de una comisión de información en una muestra de 58 cooperativas defeñas y mexiquenses 256

Gráfica 11: Recomendaciones de los socios de 58 cooperativas para mejorar la educación, capacitación e información en sus organizaciones 258

REFERENCIAS

-

Bibliografía

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. 1993. Historia de la pedagogía. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, México. 709 pp.
- Alfonso, P., & Díaz, T. 2003. La educación: factor de desarrollo para el cooperativismo. Ed. Impresión Drukkerij "De CuracscheCourant" N. V. 176 pp.
- Anónimo. 1935. Presentación.*In:* Poema Pedagógico. Makárenko, A. Ed. Progreso. México, México. pp: 5-6.
- Apple, M. 1994. Educación y poder. 2ª ed. Ed. Paidós. Barcelona, España. 209 pp.
- Barreiro, J. 1985. Educación y concienciación. *In*: La educación como práctica de la libertad. 34ª ed. Freire, P. Ed. Siglo XXI. México, México. pp. 7-19.
- Bartra, A., Paz-Paredes, L., &Cobo, R., 2004. Tosepan Titataniske. Abriendo horizontes. 27 años de historia. Ed. Circo Maya-Sociedad Cooperativa Agropecuaria Regional Tosepan Titataniske. México. 118 pp.
- Boggino, N. 2007. El constructivismo entra al aula: didáctica constructivista. Enseñanza por áreas. 1ra.edición 2da. reimpresión Problemas actuales. Ed. Homo Sapiens. Rosario, Argentina. 197 pp.
- ClaudínZabarain, J. 2004.Prólogo. *In*: Emilio. Rousseau, J.J. Ed. Editores Mexicanos Unidos. México, México. pp. 5-14.

- Coady, M.M. 2005. Dueños de su propio destino. Ed. Caja Popular Mexicana. Guanajuato, México. 371 pp.

- Eguía Villaseñor, F. 2001. Introducción a la Teoría de la cooperación. Ed. Caja Popular Mexicana. México, México. 422 pp.

- Eguía Villaseñor, F. 2002. ABC de la Cooperación. 2ª ed. Ed. Caja Popular Mexicana. México, México. 362 pp.

- Eguía Villaseñor, F. 2009. Diccionario Enciclopédico del Cooperativismo. Ed. Caja Popular Mexicana. México, México. 665 pp

- Engels, F. 1891. Del socialismo utópico al socialismo científico. *In*: Obras Escogidas. T.III. Marx, K.,& Engels, F. Ed. Progreso. México, México. pp. 121-160.

- Ferreiro Gravié, R. 2009. Nuevas alternativas de aprender y enseñar: aprendizaje cooperativo. Ed. Trillas. México, México. 216 pp.

- Ferreiro Gravié, R., & Calderón Espino, M. 2006. El ABC del aprendizaje cooperativo. Ed. Trillas. México, México. 125 pp.
- Freire, P. 1985a. La Educación como práctica de la libertad.34ª ed. Ed. Siglo XXI. México, México. 151 pp.

- Freire, P. 1985b. Pedagogía del oprimido. 30ª ed. Ed. Siglo XXI. México, México. 245 pp.

- Freire, P. 2009a. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Ed. Siglo XXI. México, México. 139 pp.

- Freire, P. 2009b. Pedagogía de la esperanza. 7ª ed. Ed. Siglo XXI. México, México. 226 pp.

- Gadotti, M. 2011. Historia de las Ideas Pedagógicas. Ed. Siglo XXI. México, México. 354 pp.

- Giroux, H. 2008. Teoría y resistencia en educación. 7ª ed. Ed. Siglo XXI. México, México. 329 pp.

- Gómez Saldaña, A., & Pérez Sánchez, A. 2010. Desarrollo local: configuraciones teóricas y sociales. *In*:Desarrollo local: reflexiones teóricas y revisiones empíricas. Ed. El Colegio de Tlaxcala. México.

- Gracia, Cabrera M. 2011. Análisis del trabajo en grupo como estrategia formativa en la titulación de ciencias de la educación de la universidad de Córdoba. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba, España.
- Guarro Pallás, A. 2002. Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar. Ed. Octaedro. Barcelona, España. 221 pp.
- Heidbreder, E. 1971. Psicologías del siglo XX. Ed. Paidós. Argentina. 550 pp.

- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L., 2006. Metodología de la investigación. Ed. McGraw-Hill-Interamericana Editores. Cuarta Edición, México, México. 850 pp.

- Johnson, D., & Johnson, R. 1999. Aprender juntos y solos. Ed. Aique Grupo Editor S. A. Argentina. 325 pp.

- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E., 1999. Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela. Ed. AiqueGrupo Editor S. A. Argentina. 134 pp.

- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E., 2004. El aprendizaje cooperativo en el aula. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina. 145 pp.

- Kemmis, S. 1998. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. 4ª ed. Ed. Morata. Madrid, España. 175 pp.
- Laidlaw, A. 1982. La capacitación y la divulgación en el movimiento cooperativo**.** Ed.Organización de las Naciones Unidas. 235 pp.

- Lomelí, C., Espinosa, A. y Tejeda, J., 2012. La pedagogía del aprendizaje cooperativo en educación superior en México. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo 9:

- López Noguero, F. 2012, Metodología participativa en la enseñanza universitaria, Narcea S. A. de Ediciones, 3ra. Edición, Madrid, España, 175 pp.

- Makárenko, A. 1935. Poema Pedagógico (Primera Parte). 6ª ed. Editorial Progreso, México, México. 262 pp.
- Martin A., 2005., ¿La cooperativa es también una escuela humanista? *In* Reflexiones sobre cooperativismo Ed. Escuela de Cooperativismo-Universidad Autónoma de Querétaro. Querétaro, México. 33-92 pp.

- Mata García, B. 2002. El valor de educar. Una propuesta de educación popular para el medio rural. Ed. Universidad Autónoma Chapingo-Fundación de desarrollo Educación e Investigación. México. 103 pp.

- Mead, G.H. 1982. Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social. Ed. Paidós. España. 403 pp.

- Mladenatz, G. 1944. Historia de las doctrinas cooperativas. Ed. América. México, México.

- Moguel, P. 2010. Seis desafíos para la educación ambiental: la experiencia de la Cooperativa Tosepan Titataniske en la Sierra Norte de Puebla, México. *In:* Educación ambiental y manejo de ecosistemas en México.Castillo, A. (coord.). Ed. Instituto Nacional de Ecología. México.
- Morales Ramírez, G. 2010. La comunidad de aprendizaje. Ed. Instituto de Filosofía, A.C. Guadalajara, Jalisco México. 80 pp.
- Pujolás, Maset P. 2004. Aprender juntos alumnos diferentes. Ed. Eumo-Octaedro. España. 216 pp.

- Pujolás,Maset P. 2001. Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Ed. Aljibe. Granada España 203 pp.

- Rojas Coria, R. 1982. Tratado de Cooperativismo Mexicano. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, México. 694 pp.
- Rojas Coria, R. 1993. Nociones de cooperativismo. Ed. Cooperativa de Consumo San Nicolás. Guanajuato, México. 123 pp.
- Rojas Herrera, J.J. 2003. Las cooperativas en México. Ed. Molino de Letras. México, México. 219 pp.

- Rojas Herrera, M.E. 2009. Programa de formación para educadores en cooperativismo, Tesis de Maestría. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Ecatepec, Estado de México.
- Rojas Meza, J., Jiménez Sánchez L. y Sánchez Quintanar C. 2008.Contribución de la Cooperativa Tosepan Titataniske al desarrollo humano de sus socios. Revista Unircoop. 6-1 Sherbrooke, Quebec, Canadá: pp 144-168.

- Rousseau, J.J. 2004. Emilio. Ed. Editores Mexicanos Unidos. México, México. 486 pp.
- Secretaría de Desarrollo Social. 2009. Historia de éxito-Puebla Tosepan Titataniske (Unidos Venceremos) [versión electrónica]. Ed. Secretaría de Desarrollo Social-Dirección General de Opciones Productivas. México, México. Consultado el 25 de octubre de 2011 en http://www.sedesol2009.sedesol.gob.mx/archivos/802545/file/Tosepan_Puebla.pdf

- Sobrado, M., & Rojas, J.J. 2004. América Latina: crisis del estado clientelista y la construcción de repúblicas ciudadanas. Ed. Cámara de Diputados. México, México. 183 pp.

- Stigliano, D., &Gentile, D. 2008. Enseñar y aprender en grupos cooperativos. Ed. Novedades Educativas. México. 110 pp.

- Torrego, J.C., & Negro, A. 2012. Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación. Ed. Alianza. Madrid, España, 289 pp.

- Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske. 2004. Proyectos y estructura de la Cooperativa Tosepan Titataniske [en línea]. Vinculando [versión electrónica]. 13 de septiembre. Consultado el 24 de octubre de 2011 en http://vinculando.org/documentos/cuetzalan/proyectos_estructura_cooperativa_tosepan.html.

- Valverde, E. 1943. Origen y desarrollo de las cooperativas. Surco. Publicación mensual del Centro para el Estudio de los Problemas Nacionales 31 [versión electrónica]. Consultada el 21 de julio de 2013 en http://www.elespiritudel48.org/surco/surco31.htm.

- Vygotsky, L. 1995. Pensamiento y lenguaje. Ed. Paidós. Barcelona-Buenos Aires-México, 237 pp.

- Zárate Hernández, , & Baltazar Rangel,. 2011. Organizaciones y ciudadanía local en dos regiones indígenas de México. Desacatos 36:

Hemerografía

- Greenpeace. 2011. Tosepan Titataniske, ejemplo de manejo forestal que cuida el bosque [en línea]. Greenpeace [página web]. Agosto 8. Consultado el 25 de octubre de 2011 en http://www.greenpeace.org/mexico/es/Noticias/2011/Agosto/Tosepan-Titataniske-ejemplo-de-manejo-forestal-que-cuida-el-bosque/ .

- Rappo, S. 2007. La Sociedad Cooperativa Agropecuaria Regional Tosepan Titataniske cumple 30 años. La Jornada de Oriente [en línea]. Junio 8. Consultado el 25 de octubre de 2011 en http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2007/06/08/puebla/pue511.php.

Audiovisuales

- Nosotras, nosotros y nuestra región [en línea]. 2006. Documental dirigido por Guillermo Monteforte. México. Unión de cooperativas Tosepan Titataniske-Toyota Motor Corporation-Conservation International. Consultado el 25 de octubre de 2011 en http://www.youtube.com/user/TosepanTitataniske#p/u/7/rggvoANjKm0.

Documentos

- Action Without Borders. 2012. The Coady International Institute. Obtenido el 10 de julio de 2013, de http://es.idealist.org/view/org/CpS7JS9ZK95P/?orgs_view=beneficiaries&orgs_page=1.
- Coady International Institute. n.d. (a). Themes. Consultado el 10 de Julio de 2013 en http://coady.stfx.ca/themes/.

- Coady International Institute. n.d. (b). Education. Consultado el 10 de Julio de 2013 en http://coady.stfx.ca/education/.

- Red Nacional de Investigadores y Educadores en Cooperativismo y Economía Solidaria. 2009. Acta Constitutiva de la Red Nacional de Investigadores y Educadores en Cooperativismo y Economía Solidaria. México.

Entrevistas

- Bartra, A. [investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana campus Xochimilco]. 2011. *In*: La Tosepan Titataniske, ejemplo de resistencia y reactivación del agro: Bartra. Llaven, Y. La Jornada de oriente [en línea]. 1 de Febrero. Consultado el 25 de octubre de 2011 en http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2011/02/01/puebla/cue113.php.

- Diego Téllez, N. [Presidente de la Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske] 2007. *In*: Tosepan Kalnemachtiloyan [en línea]. 2007. Documental dirigido por Ojo de Agua Comunicación. Oaxaca, México. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-Centro de Investigaciones y estudios Superiores en Antropología Social. Consultado el 25 de octubre de 2011 en http://www.youtube.com/watch?v=4VWBwtJUhaA.

- Chávez, V. [Educadora en la Kalnemachtiloyane de la Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske] 2007. *In*: Tosepan Kalnemachtiloyan [en línea]. 2007. Documental dirigido por Ojo de Agua Comunicación. Oaxaca, México. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-Centro de Investigaciones y estudios Superiores en Antropología Social. Consultado el 25 de octubre de 2011 en http://www.youtube.com/watch?v=4VWBwtJUhaA.