

# APUNTES EN TORNO A LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN COOPERATIVA <sup>(1)</sup>

Pablo Imen<sup>(2)</sup>

*“En este sentido, la pedagogía que defendemos, concerniente a una importante área del Tercer Mundo, también es una pedagogía utópica. Debido a este hecho, está llena de esperanza, ya que ser utópica no significa que sea idealista o impracticable, sino que está comprometida en una constante denuncia y anunciación. Nuestra pedagogía no tiene sentido sin una visión del hombre y del mundo. Formula una concepción científica y humanista que encuentra su expresión en una praxis dialogal en la cual profesores y alumnos juntos, en el acto de analizar una realidad inhumana, lo denuncian, anunciando al mismo tiempo su transformación, en nombre de la liberación del hombre. Por esa razón, denuncia y anunciación en esta pedagogía utópica no podrán ser palabras vacías, sino un compromiso histórico.”*

**Paulo Freire, 5W0B'7i `hi fU`dUFU`U@VfLUX'**

Las páginas que siguen tienen como objeto dar cuenta de algunas cuestiones que, a partir de opciones ético-políticas y pedagógicas, pretenden contribuir a la tarea educativa. No se trata, por tanto, de una reflexión meramente teórica o instrumental sino más bien de algunas sistematizaciones para contribuir a una práctica educativa adecuada a los requerimientos del Banco Credicoop en su doble carácter de empresa y movimiento social.

---

1 Trabajo preparado para el segundo módulo del curso «Formación de Dirigentes Sociales orientado a la Educación Cooperativa», destinado a los Responsables Zonales de Educación Cooperativa del Banco Credicoop Coop. Ltda., realizado por IDELCOOP en Buenos Aires, 1999.

2 Licenciado en Ciencias de la Educación. Docente universitario. Docente de IDELCOOP.

---

## **La complejidad del fenómeno pedagógico: algunas reflexiones en torno al “para qué”**

Diversos pedagogos señalan el carácter eminentemente político de la educación en varios sentidos convergentes:

1º- Porque cumple una función privilegiada tanto en el develamiento de las realidades existentes como a su ocultamiento o mistificación.

2º- Porque lo pedagógico está “disuelto” en las prácticas sociales fuera del aula: se aprenden todas las relaciones sociales (en el movimiento social, en el sindicato, en el partido, en la iglesia, en la familia, etc.), estando signado por la presencia de relaciones de poder.

3º- Porque la relación pedagógica está fuertemente atravesada por dimensiones sociales, culturales, políticas, etc. Esto es así porque los participantes de una capacitación sufren de modo diverso y desigual las realidades del entorno.

Así, la primer pregunta en torno a cualquier formación tiene que ver con su sentido. Para qué se educa, cuáles son los valores que se pretende promover y qué modelo de ser humano, de sociedad y de trabajo se transmite a través de la propia acción pedagógica.

Esta cuestión es un aspecto decisivo al que deben atender las propuestas educativas; y dado que los responsables zonales de educación tienen un papel central en la definición de estas propuestas, entendemos que la consideración de las opciones ético-políticas enmarcadas en el proyecto cooperativo debe ser la primera prioridad de nuestros dirigentes.

La perspectiva democratizadora del movimiento cooperativo debe tener su contrapartida en la práctica educativa.

## **Una educación domesticadora versus una educación emancipatoria: caminos, tendencias y tensiones entre modelos**

Desde aquí nos importa contrastar dos modelos antagónicos en materia de formación: uno de domesticación y un segundo emancipatorio que aspira a la construcción colectiva del conocimiento.<sup>(3)</sup>

---

3 Nos basamos para este análisis en los aportes teóricos y metodológicos de Paulo Freire, a quien rescatamos como un intelectual comprometido existencialmente con la educación popular cuyos desarrollos deben ser tenidos en cuenta para una propuesta pedagógica que priorice una democracia sustantiva.

---

El **modelo de domesticación** sostiene una serie de presupuestos que guían la actividad de aprendizaje: el docente sabe, el alumno no; el docente habla, el alumno escucha; el docente es sujeto, el alumno es objeto; el docente prescribe, el alumno es proscripto. Tal elección impacta en todos los momentos de la educación. En este caso, se contribuye a un modelo jerárquico, disciplinario, desigualador, competitivo, meritocrático e individualista.

Por el contrario, en el **modelo emancipatorio que construye colectivamente el conocimiento** el docente enseña aprendiendo y el educando aprende enseñando, construyen colectivamente el conocimiento y desde esta construcción colectiva transforma la realidad. No se trata ahora de “maestros” y “alumnos”<sup>(4)</sup> sino de educadores-educandos y de educandos-educadores. Todos hablan y se escuchan, comunicándose y aprendiendo; todos los participantes del proceso pedagógico son sujetos en la producción y apropiación del conocimiento; y existen ciertos acuerdos sobre las regulaciones de las prácticas del aprendizaje.

Quedan, por supuesto, algunos puntos por esclarecer. La contraposición de estos modelos indica sólo direccionalidades y no debe tomarse de manera fundamentalista. Para ejemplificar: no se trata de que una clase basada en una exposición teórica constituya un acto de opresión. Ocurre que algunos contenidos han sido particularmente trabajados o dominados por especialistas y la exposición es una metodología válida para la construcción del conocimiento.

También deben considerarse los recursos disponibles, la materia sobre la que se va a trabajar y los objetivos específicos que guían la formación. No es lo mismo el aprendizaje de un conjunto de saberes técnico-instrumentales para la gestión de la empresa (por ejemplo: conocer los circuitos de Comercio Exterior) que aprendizajes relacionados a lo vincular o a lo político-ideológico (por ejemplo: vigencia y prácticas del movimiento cooperativo). Todos estos factores condicionan en cierta medida la propuesta pedagógica y no pueden hacerse afirmaciones abstractas ni a priori. De todos modos, una educación liberadora debe tener en cuenta el punto de partida del que parten los educandos-educadores, sus intereses y necesidades. En todo caso, tales cuestiones deben contemplarse en el contexto del proyecto institucional que les da marco.

---

4 El término «alumno» tiene su origen en el griego y se traduce en la expresión «sin luz».

---

## Desde una opción ético-política, a la definición de prioridades, secuencias y objetivos de la formación de nuestros dirigentes

Toda acción pedagógica se desenvuelve a partir de determinados marcos; y la educación cooperativa no constituye una excepción.

El proyecto, los valores y los principios del movimiento cooperativo constituyen uno de los marcos de la actividad formadora. En otras palabras, no se deberían estimular prácticas pedagógicas que fomenten una competencia inmisericorde en la que uno gana a expensas del otro o, por caso, inducir un individualismo irresponsable como eje de las relaciones sociales.

Un segundo marco está atravesado por las necesidades y los recursos disponibles de la organización que da sustento a las prácticas cooperativas. En contextos como los actuales de acotamiento de “activos” disponibles es preciso agudizar formas “económicamente viables” que sintetizen y den respuesta a las demandas que se producen en primer término desde la organización y sus diversos actores.

Un tercero debe incluir a las expectativas, necesidades y deseos de los educadores-educandos y los educandos-educadores. No puede instalarse ninguna propuesta seria que obvie los intereses de quienes participarán de la acción formativa.

Un cuarto marco está vinculado a la consideración de las especificidades de nuestra historia, nuestra cultura y nuestra organización. Esto implica que no es posible “deshacerse” de la propia identidad concreta de la entidad y que toda planificación debe tener en cuenta este hecho.

Finalmente, **debe tenerse en cuenta que este modo de trabajo, identificado con las concepciones educativas emancipatorias, requiere un tiempo de maduración. El cambio en este sentido no puede exigirse como resultado inmediato de la voluntad política, no se producirá por decreto de la autoridad competente sino como un proceso difícil con marchas y retrocesos.**

El análisis juicioso, severo y participativo de estos marcos complejos debe contribuir a generar iniciativas válidas y coherentes que permitan seleccionar objetivos, definir actividades y contenidos, orientar las tareas de evaluación y seguimiento de los aprendizajes. Este proceso permitirá ir definiendo las prioridades y la secuencia de la formación.

---

Hay distintos mecanismos y dispositivos de **relevamiento de las necesidades de capacitación**, y es preciso dirimir criterios claros para ordenar una planificación democráticamente resuelta y eficazmente ordenada para dar cumplimiento a la tarea de formar dirigentes para nuestra entidad cooperativa.

Un recurso posible es la implementación de **talleres de detección de necesidades de capacitación**, de modo de ordenar la emergencia de la demanda. A partir de esta actividad, será posible articular la diversidad de necesidades, expectativas y recursos disponibles. Una vez realizado, se debe continuar con el diseño curricular de aquella capacitación que permita dar respuesta a las múltiples demandas emergentes desde la organización y sus actores.

Los objetivos responden a la pregunta de “para qué” se desarrolla determinada acción de capacitación. Su definición, que es tanto política como pedagógica, orienta la selección de contenido, facilita la propuesta de actividades, proporciona coherencia al desarrollo del curso y es aquello que finalmente debe ser evaluado.

En este punto quisiéramos marcar la reflexión sobre la necesidad de elaborar objetivos de un modo participativo. Es posible y deseable comprometer a todos los actores en la definición del sentido de la capacitación: la formulación de objetivos planteada colectivamente es un reaseguro para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay, desde luego, muy diversas modalidades de trabajar la definición y formulación de objetivos. Puede partir de un núcleo de dirigentes con apoyatura técnica, para luego ser debatido en los grupos que se forman. Estos objetivos debieran corresponderse con los aspectos relevados en los talleres de detección de necesidades o la modalidad alternativa que se definiese para acordar las demandas de capacitación.

Los objetivos deben estar enunciados desde metas más generales a los logros esperables en términos más específicos, para poder evaluar en qué medida tales objetivos específicos han sido cumplidos y cuanto contribuyeron a las metas generales. Por ejemplo, la meta de “formar dirigentes solidarios”, válida como idea genérica hacia la que deben tender las acciones de capacitación, se topa con dos obstáculos insalvables. En primer término, porque ningún curso puede en sí mismo resolver la formación de dirigentes solidarios: son las prácticas dentro y fuera “del aula” las que van permitiendo esta formación. **Una primera advertencia en la formulación de objetivos es que no pueden enunciarse comportamientos esperables que no dependen sólo del propio curso, sino de otros factores que tienen inclusive mayor peso que el trabajo en el aula.** En segundo lugar, porque aún en el caso

---

de que tal meta fuera posible a través del curso tiene un grado tal de generalidad que es imposible encontrar indicadores que den cuenta de su nivel de logro o concreción. Distinto sería proponer que una acción de capacitación “permita que los asistentes logren el dominio de herramientas para la coordinación de grupos de trabajo”. **En otras palabras, señalamos la necesidad de plantear los objetivos de modo de poder “calibrar” (no siempre en términos cuantitativos) cuando y cómo llegamos al objetivo en cuestión.**

## **El difícil problema de la selección de contenidos y actividades**

La elección de temas que deviene a partir del taller de detección de necesidades y de la formulación de objetivos realizada, pone como problema a resolver el de la selección de contenidos como el de la planificación de las actividades que permitirán el abordaje de dichos contenidos. Ambas cuestiones incluyen elementos técnicos pero también ético-políticos.

Los contenidos, referidos al “qué enseñar”, implican -dado que el curso se desarrolla en un espacio y un tiempo limitados- un inevitable sesgo sobre el enfoque, la dirección y la profundidad en el tratamiento de los temas. Una perspectiva democratizadora debe incluir una confrontación pluralista entre posiciones cuando se trate de temas conflictivos; pues el pensamiento y la práctica críticos -tan sencillos de formular y tan complicados para ejercerse- implican contrastar puntos de vista diversos y aún antagónicos. Tales prácticas permitirán ampliar la autonomía de los sujetos en su pensamiento, sus dichos y sus hechos en el marco de proyectos asumidos entre todos.

Por otro lado, la coordinación nunca es neutral en este punto, pues toda selección ya implica una opción política. Por el contrario, la explicitación del lugar donde se habla permite dar objetividad y transparencia a la propuesta. El punto de vista del docente constituye un factor tan innegable como legítimo. Finalmente, la batalla ideológica contra las posiciones rivales sólo se pueden dar desde un estudio profundo y desde una crítica fundada y honesta del punto de vista con el que confrontamos.

Con relación a las actividades, éstas deben guardar coherencia con la modalidad del curso, con la materia a abordar y con los resultados “esperables” de ella. Las actividades son el escenario donde se gesta y se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son un “vehículo” básico para orientar la apropiación de ciertos conocimientos y la realización de ciertas prácticas.

---

Debe atenderse de modo global la estrategia metodológica en cada caso, organizando la secuencia de actividades y temas a través de una perspectiva instrumental concreta y coherente que permita llegar al logro de los objetivos propuestos. Una adecuada estructuración de la tarea puede favorecer la participación grupal y el interés por aprender tomando como punto de partida la capitalización de los saberes previos de los asistentes.

## **Evaluación y seguimiento de los aprendizajes: una modalidad desde la concepción de la educación permanente**

Las prácticas pedagógicas están sometidas a formas diversas de evaluación, lo que permite determinar en qué medida se van cumpliendo los objetivos o cuanto se han cumplido una vez finalizada la acción de capacitación.

Las múltiples maneras de relevar los resultados de una capacitación deben tener como atributos centrales la coherencia, la pertinencia, la validez y la confiabilidad.

La **coherencia** exige un esfuerzo por desarrollar instrumentos de relevamiento que sean adecuados a aquellos que efectivamente se trabajaron en el marco de la capacitación. Por reducción al absurdo, si un curso se basó en exposiciones sistemáticas sobre determinado tema, no es coherente crear un instrumento que apunte a medir niveles de creatividad de los alumnos, o grados de inventiva, u otros etcéteras. El instrumento debe focalizarse aquí en los contenidos que se trabajaron en el curso. De otro modo, estamos evaluando algo que no se enseñó ni se aprendió.

La **pertinencia** implica lograr que la herramienta puede detectar aspectos relevantes de los aprendizajes impulsados, y no cuestiones secundarias o accesorias.

Cuando hablamos de **validez** nos referimos a la propia consistencia del instrumento: es preciso que el diseño del instrumento de medición sea válido en términos de relevar aprendizajes significativos.

Finalmente, la **confiabilidad** remite a la característica de que el instrumento empleado permita “relevar” en su complejidad los aprendizajes logrados. Así como nos cuesta pensar en tomar sopa con cuchillo, deben tenerse recaudos adecuados para asegurar que la evaluación permita “medir” lo que se quiere.

Por otra parte, parece también necesario pensar mecanismos de seguimiento de los aprendizajes. Si bien no hay muchas experiencias a propósito de esta

---

inquietud, parece claro que es importante analizar en qué medida los aprendizajes desarrollados tienen impacto en las prácticas cotidianas de los cursantes a posteriori de la formación. Este punto constituye un aspecto sobre el que, cada vez más, debe reflexionarse. Pueden realizarse diversas formas de relevamiento y pueden establecerse distintos modelos: talleres o consultorías, seguimiento en puesto de trabajo, observaciones participantes; etc.

## **Ultimas reflexiones: la reivindicación de una pedagogía crítica al servicio del movimiento social.**

Hemos realizado un recorrido acelerado por algunas consideraciones básicas sobre la capacitación: las opciones ético-políticas sobre la capacitación; la definición de objetivos, la selección de contenidos y actividades y algunas herramientas de evaluación y seguimiento de aprendizajes.

Nos importa centrarnos finalmente en tres órdenes de reflexión para repensar la educación cooperativa, a partir de sostener que el ideario cooperativo es esencialmente democratizador (en un sentido no formal, sino sustancial) y emancipatorio.

Una **primera** está referida a la crítica al modelo de la pedagogía por objetivos en la búsqueda de la “eficacia y eficiencia”. Se viene difundiendo en distintos ámbitos educativos un tipo de educación basada en la convergencia de técnicas de gestión científica - incluyendo aportaciones del management empresarial y de la vieja Organización Científica del Trabajo; el experimentalismo positivista que recalca el valor de lo cuantificable en detrimento de lo cualitativo y el conductismo psicológico que refuerzan los planteamientos eficientistas. Tales convergencias son presentadas como “un modelo cuya misión básica es tecnificar el proceso educativo sobre lo que se llama bases científicas, sin pretensiones de ser un modelo para entender qué es y cómo cambiar la educación. Es un modelo que ha resaltado el valor de los *objetivos en la enseñanza* más que el valor de los *objetivos de la enseñanza*. Su preocupación es técnica, no de discusión teórica e ideológica, cuando, paradójicamente, la crisis fundamental es hoy un problema de cambio de rumbo, un problema de fines tanto o más que un problema técnico. (...) El modelo de objetivos esquematiza de forma muy simplificadora la labor no sólo educadora del profesor, sino la estrictamente instructiva. Bajo pretexto de salir de una pedagogía centrada en los contenidos, se propone un modelo centrado en los objetivos que, por su esquematismo y pobreza de

---

planteamientos puede caer, y creo que de hecho cae, en un afianzamiento de esa pedagogía tradicional. La consolida. Ese es el sentido de su eficacia”.<sup>(5)</sup> Una pedagogía emancipatoria, en primer término, debe dar un debate preliminar de carácter político, ideológico y cultural antes de echar mano de las aportaciones técnicas. La omisión de este debate y la recurrencia a los “tecnicismos educativos” pueden encorsetar fuertemente las prácticas educativas y orientarlas en un sentido domesticador.

Una **segunda** cuestión apunta a revalorizar el papel del conocimiento como elemento liberador en la práctica educativa. Sin conocimientos apropiados universalmente no hay democratización ni emancipación posibles. La delicada articulación entre la producción colectiva de los saberes y la producción, distribución y apropiación de aquellos conocimientos que, develando la realidad, permiten transformarla, constituye un núcleo de tensiones que aparecen siempre alrededor de la propuesta pedagógica.

Una **tercera** se propone puntualizar algunas cuestiones sobre el requerimiento de la capacidad de promover la diversidad cultural en el marco de un proyecto compartido. No se trata de “tolerar” lo diferente; ni de admitir lo antagónico. El difícil equilibrio - algo de lo cual el movimiento cooperativo de crédito puede enorgullecerse- consiste en compartir un proyecto común y promover desde ese marco compartido la pluralidad y la diferencia.

Queremos destacar, al fin, los alcances y los límites de las acciones de capacitación. La capacitación constituye un elemento central en la formación permanente de dirigentes, como instrumento de dirección y coordinación de los grupos, como respuesta a necesidades concretas para la gestión cotidiana de las responsabilidades de nuestros dirigentes.

La posibilidad de repensar nuestras propias prácticas de modo permanente y reflexivo constituye un nuevo modo de comprender y transformar el mundo. La capacitación se abre como una herramienta valiosa para dar nuevas respuestas a las viejas preguntas de las apuestas cooperativas: construir un futuro solidario digno de ser vivido.

---

5 Gimeno Sacristán, J. «La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia». Ed. Morata, España.

## Proceso Elaboración Curricular

- Definición de Necesidades y Prioridades Formativas
- Definición de Objetivos:
  - En términos de la Organización
  - En términos pedagógicos
- Delimitación de contenidos y Metodología/s a Utilizar
- Estrategias de evaluación de procesos y resultados
- Estrategias de seguimiento de los aprendizajes  
(impacto de las acciones de capacitación en el desempeño cotidiano de los cursantes)

## Necesidades de formación

- Expresa actitud proactiva en materia de capacitación
- Privilegiar una metodología de taller (desde los niveles de dirección de la organización) permite:
  - ⇒anticipar cobertura de necesidades, desde una concepción estratégica de formación de personal
  - ⇒contribuir a la consolidación de un modelo de trabajo cooperativo fundado en la participación y compromiso de todos los actores organizacionales
  - ⇒articular el largo, mediano y largo plazo estableciendo prioridades, secuencias y recursos aplicables a la formación del personal.

## Definición de objetivos

- **Establece el PARA QUÉ de la capacitación**
  - ⇒ORIENTAN LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS
  - ⇒FACILITAN LA PROPUESTA DE ACTIVIDADES
  - ⇒PROPORCIONAN COHERENCIA AL DESARROLLO DEL CURSO
  - ⇒PERMITEN EVALUAR EL CURSO
- **Su formulación debe articular distintos intereses:**
  - ⇒los diversos de los actores implicados
  - ⇒los de la organización como acción colectiva y proyecto común
  - ⇒la consideración de los recursos disponibles
- **Deben establecerse en un grado decreciente de generalidad, introduciendo en sus formulaciones más específicas criterios de “medición” de su cumplimiento.**
- **Encuadran la propuesta de capacitación, marcan sus límites y expresan una direccionalidad específica.**

## Contenidos y metodología

- Implica la delimitación - y por tanto selección- de aquellos aspectos considerados pertinentes y relevantes desde las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales .
- Implica la selección de ejes temáticos; así como de instrumentos metodológicos pensados en un contexto de tiempo y espacio restringido.
- Esta selección forma el núcleo del CURRÍCULUM OCULTO, que se presenta generalmente de modo inconciente y que estructura un determinado modelo de trabajo.
- Debe establecerse una cierta coherencia entre el modelo organizacional, los objetivos y la cultura de la institución, los instrumentos específicos de capacitación y las perspectivas diversas de los actores. Las tensiones y opciones del capacitador atraviesan también la selección de los métodos y los contenidos.
- Pueden señalarse dos modelos de capacitación contrapuestos: las formas “bancarias” y las formas de construcción colectiva del conocimiento.

## Evaluación de los aprendizajes

- FORMAS DE DETECCIÓN , REFLEXIÓN INDIVIDUAL Y COLECTIVA Y PRODUCCIÓN DE LOS RESULTADOS DE UN PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE. DEBE ATENDERSE AL PROCESO COMO AL PRODUCTO DEL APRENDIZAJE.
- EN NUESTRA PERSPECTIVA, SE ENCUADRA DENTRO DE UNA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN PERMANENTE. EN CUALQUIER CASO, SUELE TENER UN CARÁCTER SISTEMÁTICO, LA MAYOR PARTE DE LAS VECES DE CARÁCTER INCONSCIENTE. (Siempre Evaluamos)
- PUEDEN PENSARSE DIVERSOS MOMENTOS, FORMAS Y SENTIDOS DE LA EVALUACIÓN:
  - ⇒ durante los aprendizajes
  - ⇒ al finalizar el momento del “curso”
  - ⇒ a posteriori de la capacitación
- EXISTEN DIVERSAS HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.

## EL FORMADOR Y EL DISEÑO DEL CURSO

### PREGUNTAS RELEVANTES:

¿PARA QUIÉNES?	DESTINATARIOS
¿PARA QUÉ?	OBJETIVOS
¿PORQUÉ?	PROYECTO ÉTICO-POLÍTICO MARCO
¿QUÉ?	CONTENIDOS
¿CÓMO?	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
¿CON QUÉ?	RECURSOS
¿CUÁNDO?	TIEMPO
¿QUÉ RESULTÓ?	EVALUACIÓN