



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Educación General Básica

**LA COOPERATIVA ESCOLAR COMO DISPOSITIVO
PEDAGÓGICO PARA FORTALECER EL SENTIDO DE
PERTENENCIA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA
ESTUDIANTES DE SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA
EN CONTEXTO DE VULNERABILIDAD**

Trabajo de titulación presentado a la Facultad de Educación de la Universidad
de Concepción para optar al título profesional de Profesor de Educación

General Básica

POR: GINO REYES ROJAS

Profesor Guía: Gonzalo Sáez Núñez

Doctor en Educación

Septiembre de 2026

Concepción, Chile

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	viii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: LA CRISIS DEL SENTIDO DE PERTENENCIA EN LA ESCUELA CHILENA	5
Objetivo general	11
Objetivos específicos.....	11
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	13
2.1. Reproducción social y segregación escolar	13
2.1.1. Violencia simbólica	14
2.1.2. Capital cultural	15
2.1.3. Habitus	16
2.1.4. Reproducción social	18
2.2. Críticas a la teoría de la reproducción y apertura hacia la resistencia	20
2.3. Sentido de pertenencia escolar: una necesidad humana fundamental	23
2.3.1. Definición y dimensiones del sentido de pertenencia	23
2.3.2. El sentido de pertenencia como derecho y como condición de aprendizaje	25
2.3.3. El marco integrativo de Allen et al. (2021a): cuatro componentes del sentido de pertenencia	26
2.3.4. Pertenencia y contextos de vulnerabilidad	30
2.3.5. El sentido de pertenencia como condición para la emancipación del aprendizaje	31
2.4. Emancipación del aprendizaje y cooperativa escolar como dispositivo pedagógico.....	33
2.4.1. Emancipación del aprendizaje: del sujeto-recipiente al sujeto-transformador.....	34
2.4.2. De la emancipación a la cooperativa: ¿por qué el dispositivo cooperativo?.....	36
2.4.3. La cooperativa escolar como resistencia frente a la reproducción social: definición, principios y dimensiones pedagógicas	38

2.4.4. Bases Didácticas de la Cooperación: El Aprendizaje Cooperativo como Dispositivo de Alto Desempeño	44
2.4.5. Articulación de la cooperativa escolar con las dimensiones del sentido de pertenencia (Allen et al., 2021)	51
2.4.6. Síntesis: la cooperativa escolar como dispositivo de emancipación y pertenencia	53
2.5. Marco legal de viabilidad	53
2.5.1. La Ley General de Cooperativas (DFL-5): reconocimiento y constitución	54
2.5.2. Primacía del objeto educativo (Art. 70)	55
2.5.3. Régimen de excedentes y carácter no lucrativo	55
2.5.4. Estructura de mando y democracia participativa	56
2.5.5. Horas de Libre Disposición (HLD)	56
2.5.6. Síntesis del marco legal	58
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	60
3.1. Tipo y nivel de investigación	60
3.2. Enfoque epistemológico	62
3.3. Procedimiento metodológico	64
3.4. Técnicas de recolección y análisis información	66
3.5 Caracterización de los estudiantes destinatarios de la propuesta	67
3.5.1 Desarrollo cognitivo: transición de operaciones concretas a formales	68
3.5.2. Desarrollo social: aprendizaje en la Zona de Desarrollo Próximo	69
3.5.3. Desarrollo psicosocial: transición hacia la construcción de la identidad	70
3.5.4. La preadolescencia como etapa crítica para el sentido de pertenencia	71
3.6. Criterios de rigor y consistencia	72
3.6.1. Triangulación teórica	72
3.6.2. Corroboración estructural: criterio de evaluación para el diseño proyectivo	73
3.7. Limitaciones del estudio	74

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE ANTECEDENTES DE COOPERATIVAS ESCOLARES Y SISTEMATIZACIÓN PARA EL DISEÑO DE LA PROPUESTA	75
4.1. Presentación de antecedentes de cooperativas escolares	75
4.1.1. Programa PROASOCIA — Universidad de Chile (1998–2020)	75
4.1.2. Programa "Creamos Juntos Cooperativas Escolares" — DGRV (2023–presente)	76
4.1.3. Programa Provincial de Educación Cooperativa — Córdoba, Argentina (2005–2015)	76
4.1.4. Radiocooperativa Escolar "La 102.3 FM Limitada" — Almagro, Argentina (2014–2016)	77
4.1.5. Proyecto PIL-ART, Del Campillo, Argentina (2010–2016)	78
4.2. Análisis comparativo de las experiencias	78
4.2.1. Patrones convergentes del análisis y comparación de las experiencias	82
4.2.2. Patrones Divergentes y Lecciones Estratégicas para el Diseño	84
4.3. Triangulación teórica de los hallazgos	86
4.3.1. Bourdieu: de la violencia simbólica a la solidaridad democrática	86
4.3.2. Freire: del sujeto-recipiente al sujeto-transformador	88
4.3.3. Allen et al.: las cuatro dimensiones del sentido de pertenencia	90
4.3.4. Vygotsky: la ZDP y el andamiaje social cooperativo	91
4.4. Corroboración estructural de los hallazgos empíricos	92
4.4.1. Coherencia entre anclaje curricular e identidad territorial	92
4.4.2. Coherencia entre producción tangible y democracia participativa	94
4.4.3. Coherencia entre capital de vinculación y capital de puente	95
4.5. Lecciones transferibles	96
4.5.1. Limitaciones de la transferibilidad	97
4.6. Características pedagógicas	100
CAPÍTULO V. PROPUESTA DIDÁCTICA: 4 CLASES COMO EJEMPLO	103
5.1. Condiciones previas para la activación de la cooperativa escolar como dispositivo pedagógico	103

5.1.1. Gestión institucional y legal	103
5.1.2 Formación docente y resignificación del rol	104
5.1.3 Aprendizajes previos del estudiantado	105
5.2. Desarrollo psicoeducativo	105
Clase Modelo 1: Diagnóstico del territorio	108
Clase Modelo 2: Asamblea de Constitución de la Cooperativa	111
Clase Modelo 3: Gestión de Roles y Recursos	114
Clase Modelo 4: Producción Tangible o cultural y Muestra Comunitaria	117
CAPITULO VI. CONCLUSIONES	121
BIBLIOGRAFÍA.....	127
Declaración de autoría humana y uso de tecnologías digitales emergentes como la IA Generativa	131

ÍNDICE DE TABLAS:

TABLA 1 (2.1) VIABILIDAD CURRICULAR DE LA PROPUESTA.....	58
TABLA 2 (3.1) CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS	67
TABLA 3 (3.2) ARTICULACIÓN DE PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y SUS APORTES A LA PROPUESTA DIDÁCTICA	72
TABLA 4 (4.1) ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS EXPERIENCIAS DE COOPERATIVAS ESCOLARES	80
TABLA 5 (5.1) DESARROLLO PSICOEDUCATIVO DEL ESTUDIANTE DE 7° BÁSICO E IMPLICANCIAS PARA LA COOPERATIVA ESCOLAR	106
TABLA 6 (5.2) OBJETIVOS E INDICADORES / CLASE 1	109
TABLA 7 (5.3) OBJETIVOS E INDICADORES / CLASE 2	112
TABLA 8 (5.4) OBJETIVOS E INDICADORES / CLASE 3	115
TABLA 9 (5.5) OBJETIVOS E INDICADORES / CLASE 4	118

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo diseñar una propuesta didáctica para fortalecer el sentido de pertenencia de estudiantes de segundo ciclo de educación básica en contextos de vulnerabilidad. Para esto se realizó una investigación proyectiva, de enfoque cualitativo y alcance interpretativo que recorrió los estadios de exploración, descripción, análisis y explicación. El análisis comparativo de antecedentes de cooperativas escolares en Chile y Latinoamérica permitió identificar tres características pedagógicas que guían las clases vinculadas a los componentes del sentido de pertenencia. Este sentido de pertenencia se comprende como condición para la emancipación del aprendizaje, y las clases se materializan a través de la cooperativa escolar, dispositivo pedagógico que organiza el proceso de aprendizaje desde un marco legal vigente. La propuesta se sustenta en las Horas de Libre Disposición y en la Ley General de Cooperativas, lo que proporciona su viabilidad curricular e institucional.

Palabras clave: Cooperativa escolar; Sentido de pertenencia; Emancipación del aprendizaje; Reproducción social; Horas de Libre Disposición; Investigación proyectiva.

ABSTRACT

The aim of this study was to design a didactic proposal to strengthen the sense of belonging among upper primary education students in contexts of vulnerability. To this end, a projective study with a qualitative approach and an interpretive scope was conducted, encompassing the stages of exploration, description, analysis, and explanation. The comparative analysis of school cooperative experiences in Chile and Latin America made it possible to identify three pedagogical characteristics that guide the lessons linked to the components of sense of belonging. Sense of belonging is understood as a condition for the emancipation of learning, and the lessons are implemented through the school cooperative, a pedagogical device that organizes the learning process within the current legal framework. The proposal is supported by the Hours of Free Disposal and the General Cooperatives Law, providing curricular and institutional viability.

Keywords: School cooperative; Sense of belonging; Emancipation of learning; Social reproduction; Hours of Free Disposal; Projective research.

INTRODUCCIÓN

La educación en Chile ha sido históricamente tratada como un bien de consumo antes que como un derecho social (Flores-Meza & Flores, 2022, pp. 83-85). La reforma educativa de los años ochenta instaló un modelo de financiamiento basado en el subsidio a la demanda, fragmentando la oferta escolar en estratos diferenciados que atienden a los grupos sociales según su capacidad de pago (Bellei et al., 2018, pp. 19-21). Aunque políticas posteriores como la Ley SEP (2008) y la Ley de Inclusión Escolar (2015) han reducido parcialmente estos efectos, el sistema chileno mantiene niveles de segregación escolar que se cuentan entre los más altos del mundo (Centro de Investigación Avanzada en Educación [CIAE], 2025) y brechas de aprendizaje que se profundizan a medida que avanza la trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2025).

Detrás de estas cifras se oculta un problema menos visible, pero igualmente estructural: la erosión del sentido de pertenencia de los estudiantes en contextos de vulnerabilidad. La segmentación del sistema, la rigidez curricular que copa la autonomía de las escuelas (Venegas Traverso, 2021, p. 82) y una pedagogía bancaria que impone una cultura escolar ajena a la realidad del estudiante (Freire, 1970) articulan una dinámica que deslegitima los saberes locales de los sectores populares (Bourdieu y Passeron, 1970/1996, p.82) y frustra una necesidad humana fundamental (Allen et al., 2021, p. 87). Cuando un estudiante

no se reconoce en la escuela ni la escuela lo reconoce a él, el aprendizaje pierde su condición de posibilidad.

Sin embargo, la escuela no es solo un mecanismo de reproducción social: es también un espacio de disputa donde pueden gestarse prácticas de resistencia y transformación. Desde la pedagogía crítica, la emancipación del aprendizaje exige que los estudiantes dejen de ser receptores de contenidos ajenos para constituirse en sujetos capaces de pronunciar y transformar su mundo (Freire, 1970, pp. 71; López & Olivar, 2024, p. 98). En este horizonte, el sentido de pertenencia no se entiende como adaptación al *statu quo*, sino como condición política y pedagógica para la acción transformadora.

La cooperativa escolar se propone en este trabajo como el dispositivo pedagógico capaz de materializar esa transformación. Su respaldo legal en Chile (DFL-5, Ley General de Cooperativas), su estructura de gestión democrática y su anclaje en la producción colectiva la distinguen de otras metodologías participativas. Por esto, es que este trabajo tiene una relevancia importante dentro del cambio que puede existir en las formas en las que se organiza el salón de la clase, las dinámicas de poder y la pedagogía en sí para desarrollar un genuino sentido de pertenencia y a su vez la emancipación del aprendizaje. La evidencia comparada refuerza esta apuesta: mientras el programa PROASOCIA evidenció que el 95,1 % de las cooperativas chilenas creadas entre 1998 y 2020 dejaron de funcionar por operar como talleres extracurriculares sin integración

curricular (Radrigán, Dávila y Bellei, 2020, p. 2), la experiencia de Córdoba (Argentina) demuestra que, con lineamientos curriculares específicos, estas organizaciones alcanzan sostenibilidad institucional (Ferreyra & Cantelli, 2016, p. 30). La pregunta, entonces, no es si la cooperativa escolar funciona, sino qué características pedagógicas debe tener su diseño para fortalecer el sentido de pertenencia.

En consecuencia, el presente trabajo indaga: ¿Cuáles son las características pedagógicas de una propuesta didáctica basada en cooperativas escolares orientada a fortalecer el sentido de pertenencia en escuelas con alto índice de vulnerabilidad en segundo ciclo de educación general básica?

Para responderla, se plantea como objetivo general diseñar una propuesta didáctica basada en cooperativas escolares para fortalecer el sentido de pertenencia en estudiantes de dicho ciclo, objetivo que se descompone en cuatro objetivos específicos: analizar los factores que erosionan el sentido de pertenencia; examinar antecedentes latinoamericanos de cooperativas escolares; determinar las características pedagógicas del diseño; y elaborar clases modelo que ejemplifiquen su aplicación.

Metodológicamente, el estudio corresponde a una investigación proyectiva, de enfoque cualitativo y alcance interpretativo, orientada por los principios de la pedagogía crítica. Desde esta perspectiva, se reconocen los saberes locales, la cultura y las experiencias de los estudiantes como puntos de partida legítimos

para el diseño de una propuesta didáctica contextualizada

El documento se organiza en seis capítulos.

El Capítulo I plantea el problema: la crisis del sentido de pertenencia en la escuela chilena. El Capítulo II desarrolla el marco teórico en cuatro ejes (reproducción social, sentido de pertenencia, emancipación del aprendizaje y cooperativa escolar, y marco legal de viabilidad). El Capítulo III expone el marco metodológico. El Capítulo IV analiza comparativamente cinco antecedentes de cooperativas escolares y sistematiza sus lecciones para el diseño. El Capítulo V presenta la propuesta didáctica: sus fundamentos, las características pedagógicas identificadas y cuatro clases modelo que las ejemplifican, cerrando con el Capítulo VI que presenta las conclusiones de la investigación, retomando los principales hallazgos y dando respuesta a la pregunta y los objetivos planteados.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: LA CRISIS DEL SENTIDO DE PERTENENCIA EN LA ESCUELA CHILENA

Las instituciones educativas en Chile operan desde un escenario estructuralmente rígido y segregado. La rigidez curricular, documentada por Venegas Traverso (2021), se manifiesta en un currículum "sobrecargado por un listado cuantioso de objetivos anuales" que deja escaso margen para incorporar saberes locales, actuando como un mecanismo de control centralizado que "copia los espacios de autonomía" de los establecimientos (p. 82). Como señala Cartes Vidal (2024, p. 83), "persisten desafíos como la rigidez curricular y la falta de políticas para la diversidad cultural". Esta rigidez limita la posibilidad de que los estudiantes conozcan el mundo más allá del reconocimiento de contenidos descontextualizados. Verdeja Muñiz (2018, p. 16) define que la educación bancaria se realiza a través del "desarrollo de contenidos curriculares descontextualizados que no analizan problemáticas actuales", lo que según Mujica Johnson (2025, p. 23) deriva en una "adaptación acrítica al mundo" y en la ignorancia de sus propias condiciones contextuales. En este contexto, la escuela deja de lado toda contemplación crítica de la cultura que los rodea, impidiendo que los estudiantes establezcan vínculos significativos con su entorno. La construcción de un sentimiento identitario y de reconocimiento

entre los actores de la comunidad educativa se ve obstaculizada por la segmentación socioeducativa institucionalizada del sistema escolar. Esta segmentación se originó en la reforma educativa de los años ochenta, que estableció un modelo de financiamiento basado en el “subsidio a la demanda” o voucher con enfoque de mercado (Bellei, 2018, p. 25) fragmentando la oferta educativa en estratos diferenciados (público, particular subvencionado y privado pagado) que atienden a grupos específicos de la pirámide social según su capacidad de pago. Esta arquitectura de mercado se ha profundizado mediante mecanismos como el copago en colegios subvencionados, los cuales actuaron como vía de distinción social y migración de clases medias hacia la oferta privada (Canales et al., 2016, citado en Bellei, 2018, p. 25).

Esta segmentación del diseño institucional genera, como consecuencia, la segregación escolar: la separación o aislamiento de los estudiantes en grupos socialmente homogéneos, impidiendo que convivan personas de realidades distintas. Según el estudio del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE, 2025) de la Universidad de Chile, liderado por Valenzuela, Meneses y Allende, Chile exhibió en los años 2000 uno de los mayores niveles de segregación escolar a nivel mundial. Aunque políticas como la Ley SEP (2008) y la Ley de Inclusión Escolar (2015) han logrado que la segregación caiga un 35% entre 2015 y 2024, los niveles persisten elevados: para 2023, el Índice de Duncan para el 40% más vulnerable en 4° básico fue de 0,45, lo que implica que aún sería necesario reubicar al 45% de los estudiantes para lograr una distribución

plena equitativa en el sistema (CIAE, 2025) Los datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2025) confirman esta realidad: en Chile, un 68 % de los jóvenes con al menos un progenitor con estudios superiores alcanzan ese nivel, frente a solo un 25 % cuyos padres no terminaron la enseñanza media, lo que representa una brecha de 43 puntos (p. 2). Esta brecha evidencia que la desigualdad educativa no es solo un problema local, sino una expresión de patrones estructurales de reproducción social que atraviesan los sistemas educativos de países desarrollados. Las consecuencias de esta desconexión entre la escuela y la vida de los estudiantes se manifiestan en resultados de aprendizaje profundamente desiguales. Según el Análisis de la Situación de la Niñez y Adolescencia (SITAN) de UNICEF (2025), en 4° básico el 57% de los estudiantes del nivel socioeconómico bajo presenta resultados insuficientes en matemáticas, frente a solo un 13,4% en el nivel alto. En II° medio, esta brecha se profundiza significativamente, alcanzando un 70,5% de insuficiencia para el NSE bajo. Estas cifras no solo reflejan una disparidad de recursos, sino una desconexión estructural entre la cultura escolar y la realidad de los estudiantes vulnerables (UNICEF, 2025, p. 8).

Considerando que la educación ha sido tratada históricamente como un bien de consumo (Flores-Meza & Flores, 2022, p. 83), se vuelve fundamental rescatar su carácter de derecho social frente a la segmentación producida por el mercado (Bellei, 2015, como se citó en Rodríguez-Garcés et al., 2021, p. 107). Como tal,

implica un proceso inclusivo de socialización mediante el cual los niños y niñas dejan el ámbito privado de sus hogares y se incorporan a la sociedad, reconociendo a los otros, a los distintos, como iguales. Sin embargo, el modelo actual opera en la dirección opuesta. Diversos estudios confirman que la pedagogía predominante en Chile mantiene una lógica de "sistema escolar bancario" (Mujica Johnson, 2025, p. 26; Verdeja Muñiz, 2018, p. 16). Esta se caracteriza por ser un acto de depositar contenidos donde el educador es el sujeto activo y el educando es transformado en una "vasija" o recipiente que debe ser "llenado", negándole su poder creador y su capacidad de opción (Freire, 1970, p. 51). Esta aproximación constituye una "invasión cultural" que impone una visión del mundo ajena, superpone la cultura escolar sobre la realidad del estudiante y, en última instancia, niega al estudiante como ser pensante, contemplativo y transformador de su realidad. (Freire, 1970, p.137)

Las consecuencias de esta desconexión son profundas. El deseo de pertenecer constituye una motivación humana fundamental cuya frustración en el contexto escolar erosiona un pilar esencial para el desarrollo (Allen et al., 2021, p. 87). Al analizar los factores que inciden en el sentido de pertenencia y el logro educativo, se destaca que:

La evidencia presenta que la calidad de los lazos afectivos entre estudiantes, entre estudiantes y docentes (incluyendo a los docentes directivos), junto a la infraestructura disponible son factores clave que distingue a escuelas

exitosas que educan a estudiantes creciendo en situación de vulnerabilidad social. El bienestar socioemocional y la percepción de los estudiantes respecto de sus relaciones con compañeros y docentes en los espacios escolares impactan en su rendimiento académico. (Montecinos, 2014, p. 18).

La investigación demuestra que un sentido de pertenencia debilitado se correlaciona con menores niveles de autoestima y es un predictor de deserción escolar y exclusión social futura (Allen et al., 2021b, p. 1134; Rodríguez-Garcés et al., 2021, p. 115).

Así, la rigidez curricular, la segmentación del sistema como diseño de mercado y la lógica bancaria no solo empobrecen el aprendizaje, sino que producen exclusión y alienación, privando a los estudiantes (especialmente a aquellos en contextos de vulnerabilidad) de las herramientas para pronunciar su mundo y actuar como sujetos en su propia realidad. La segregación escolar que deriva de esta segmentación (la separación de los estudiantes en grupos homogéneos según su clase social) constituye el terreno donde esta triple articulación de rigidez, mercado y pedagogía bancaria produce sus efectos más dañinos sobre el sentido de pertenencia.

El presente trabajo plantea la emancipación del aprendizaje como forma de resistencia frente a la desconexión que genera un sistema educativo que privilegia lo individual y reproduce una cultura ajena a los estudiantes. Desde una mirada crítica de la educación, se pone énfasis en las formas en que se plantean

los aprendizajes escolares, en los contextos en que estos se desarrollan, en la producción que generan y en la relación de esa producción con la realidad estudiantil. El objetivo es generar un sentido de pertenencia en los estudiantes.

El sentido de pertenencia se entiende como un medio fundamental para la emancipación del aprendizaje, y la cooperativa escolar se propone como el dispositivo pedagógico que permite construirlo. Esta emancipación no puede reducirse a una mejora individual del rendimiento. Como señalan López y Olivar (2024) a partir de Freire, su objetivo central es que las personas desarrollen el poder de percibir críticamente el modo en que existen en el mundo, abordándolo como un “devenir en transformación” en lugar de una realidad estática a la que se ven sometidos. Desde esta perspectiva, la tarea educativa no reside en la salvación individual, sino en estimular un proceso colectivo de transformación (p. 103).

Por lo tanto, la problemática central de este trabajo reside en la contradicción entre un sistema educativo que, en la práctica, opera desde una segmentación que profundiza la segregación e impone una cultura escolar ajena, y la necesidad humana fundamental de todo estudiante de sentirse aceptado, respetado y valorado en su identidad cultural, para así poder desarrollar un auténtico sentido de pertenencia que le permita insertarse de manera crítica y activa en la sociedad. Frente a esta realidad, el presente trabajo propone indagar: ¿Cuáles son las características pedagógicas de una propuesta didáctica basada en

cooperativas escolares orientada a fortalecer el sentido de pertenencia en escuelas con alto índice de vulnerabilidad en segundo ciclo de educación general básica?

Objetivo general

Diseñar una propuesta didáctica basada en cooperativas escolares para fortalecer el sentido de pertenencia en estudiantes de segundo ciclo de educación general básica en contextos de vulnerabilidad.

Objetivos específicos

OE1: Analizar los factores estructurales y pedagógicos que erosionan el sentido de pertenencia de los estudiantes en contextos de vulnerabilidad en el sistema educativo chileno, desde las teorías de la reproducción social, la pedagogía crítica y el marco integrativo del sentido de pertenencia.

OE2: Examinar antecedentes de cooperativas escolares en Chile y Latinoamérica para identificar las condiciones institucionales, curriculares y pedagógicas que inciden en su sostenibilidad.

OE3: Determinar las características pedagógicas que debe poseer una propuesta didáctica basada en cooperativas escolares para fortalecer las dimensiones del sentido de pertenencia: competencias, oportunidades, motivaciones y percepciones.

OE4: Diseñar clases modelo que ejemplifiquen la aplicación de dichas características pedagógicas, articuladas con el currículum nacional y el marco legal vigente.

Los estadios proyectivos que darán fundamento metodológico al trabajo son: exploración, descripción, análisis, explicación y por último el diseño proyectivo.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Reproducción social y segregación escolar

Para entender por qué los estudiantes no se sienten parte de la escuela, primero hay que ver cómo la escuela está diseñada para que eso pase, Bourdieu y Passeron explican que el sistema educativo chileno ejerce una violencia simbólica sobre los estudiantes de contextos vulnerables, imponiendo una cultura escolar ajena a sus realidades y deslegitimando sus saberes locales. Por ejemplo, cuando los docentes o instituciones no reconocen el lenguaje propio de las clases populares, cuando en realidad son conocimientos validos que podrían tratarse como partida en la conceptualización de los modismos (contenido de: Lengua y Literatura) o cuando la música que conocen se trata como vulgar, siendo que puede dársele un sentido crítico (contenido en: Ciencias Sociales, Música, Orientación, Lengua y Literatura). Esta opresión, se materializa en la desigualdad de capital cultural y en la imposición de un habitus de la clase dominante, aquello genera la falta de sentido de pertenencia que caracteriza a los estudiantes de sectores populares. Para comprender este fenómeno, los siguientes apartados analizan los conceptos de violencia simbólica, capital cultural, habitus y reproducción social, los cuales permiten explicar por qué la

escuela, lejos de ser un espacio de equidad, reproduce y profundiza las desigualdades sociales.

2.1.1. Violencia simbólica

"Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza" (Bourdieu y Passeron, 1970/1996, p. 44).

En el sistema educativo chileno, esta violencia se manifiesta cuando la cultura escolar (vinculada a la clase dominante) se impone como la única legítima sobre la cultura de los estudiantes en contextos de vulnerabilidad, deslegitimando sus saberes locales. El currículum no solo transmite contenidos, sino que impone una visión del mundo que los estudiantes deben interiorizar como propia, sin reconocer que dicha imposición reproduce la desigualdad social. Así es que planteo que en la escuela funciona como un mecanismo de reproducción cultural donde la violencia ejercida contra los estudiantes de sectores vulnerables permanece invisible, ya que es experimentada no como dominación, sino como "mérito" o "talento" individual (Bourdieu y Passeron, 1970/1996, pp. 44, 269).

La violencia simbólica se materializa concretamente en el reconocimiento escolar: la institución legitima como válido únicamente el capital cultural de la clase dominante (libros, modos de hablar, formas de relacionarse), desconociendo el capital cultural propio que poseen los estudiantes de contextos

vulnerables. En otras palabras, debemos tener en cuenta que el capital cultural funciona como el mecanismo que permite a la escuela seleccionar y excluir, sancionando como "deficientes" las disposiciones de los sectores populares y esto en perspectiva es inferiorizar al estudiantado, inferioriza sus saberes (herencia cultural), así mismo el futuro de Chile, despojándolo de las herramientas culturales de origen que pueden proyectarse como conocimiento previo a la transformación de su realidad y concretando su violencia simbólica, es decir, creer que su mundo es invalido y adaptarse al mundo impropio.

2.1.2. Capital cultural

Para Bourdieu, el éxito en la transmisión escolar depende de que los sujetos posean previamente el "sistema de predisposiciones que es condición para el éxito en la transmisión e inculcación de la cultura" (García Marín, 2006, p. 72). Estas predisposiciones constituyen el capital cultural, el cual se manifiesta en tres formas interrelacionadas:

Primero, el capital cultural incorporado consiste en disposiciones internalizadas que la escuela reconoce como propias del estudiante ideal (Bourdieu, 1979, pp. 11-12). Segundo, el capital cultural objetivado se refiere a los bienes materiales culturales (libros, instrumentos, arte) que la institución asume como disponibles en el hogar (Bourdieu, 1979, p. 14). Tercero, el capital cultural institucionalizado, materializado en títulos académicos, valida formalmente esta posesión y cierra el círculo de la reproducción social (Bourdieu, 1979, pp. 15-16). Las familias de

sectores vulnerables poseen formas de capital cultural que no siempre coinciden con aquellas reconocidas y legitimadas por la institución escolar, lo que obliga a sus hijos e hijas a "cambiar su capital cultural familiar por el escolar" (García Marín, 2006, p. 74), enfrentando una barrera invisible pero determinante para su éxito académico. Es por esto que la escuela no solo reproduce las desigualdades de origen, sino que las incrementa al sancionar como legítimo únicamente el capital de la clase dominante, disimulando así las relaciones de fuerza que fundamentan esta selección (Bourdieu y Passeron, 1970/1996, p. 44).

Cuando el capital cultural de la clase dominante comienza a incorporarse en la vida del estudiante, este deja de reconocer su cultura propia como válida, ya que la escuela no la valoriza como recurso pedagógico. Esta incorporación no es meramente intelectual: se trata de una internalización de disposiciones (maneras de hablar, de comportarse, de percibir el mundo) que configuran lo que Bourdieu denomina *habitus*. Así, el *habitus* funciona como el mecanismo por el cual la violencia simbólica y la desigualdad de capital cultural se vuelven parte del cuerpo y de la subjetividad del estudiante, generando una alienación que dificulta su desenvolvimiento como sujeto en su propia realidad.

2.1.3. Habitus

Cuando el estudiante de sector popular no dispone del capital cultural necesario para poder forjarse dentro de la esfera de dominación cultural, este se ve enfrascado como "insuficiente" dentro de lo que pueda enseñarse en la escuela

(contenidos), pero para la esfera dominante no hay problema, puesto que se desarrollan los saberes a través de cualquiera sea la metodología de aprendizaje, pero partiendo de un capital cultural desconocido y que se toma como el "eficiente" dándose así una metodología de aprendizaje mas bien vinculada a la violencia simbólica. Luego, ya tenemos las formas de ser y hacer que se pretenden ir desarrollando, pero esta choca con el habitus que el estudiante ya tiene de su herencia particular y contextualizada desde su origen, dándose de esta manera una exclusión del ser y hacer y una inclusión forzada del ser y hacer. Desvalorizando su identidad.

El habitus es un "sistema de disposiciones, es el producto de la incorporación de la estructura social a través de la posición ocupada en esta estructura — y, en cuanto tal, es una estructura estructurada —, pero al mismo tiempo estructura las prácticas y las representaciones, actuando como estructura estructurante" (García Marín, 2006, p. 74). En el sistema educativo chileno, los estudiantes de escuelas públicas vulnerables incorporan un habitus de clase trabajadora que la escuela no reconoce como válido: sus formas de hablar, de relacionarse, de percibir el mundo son consideradas "deficientes" o "inapropiadas" para el éxito escolar. Así es como, el habitus no solo refleja la posición social de origen, sino que la reproduce: al interiorizar estas disposiciones, los estudiantes tienden a ajustar sus aspiraciones a lo que el sistema les permite, naturalizando la desigualdad como algo "normal" o "merecido". Lamentablemente el habitus funciona como un mecanismo invisible de reproducción social, donde la

dominación no se experimenta como tal, sino como falta de "talento" o "esfuerzo" individual. Pero el habitus no tiene que ser solo una marca de vergüenza. También puede entenderse como el conocimiento que uno trae de su propio mundo, de su diferencia. Y desde esa diferencia, el cooperativismo permite que personas distintas construyan un camino común sin negar de dónde vienen.

Cuando el sujeto interioriza la desigualdad a través del habitus, esta se transforma en una verdad naturalizada: los estudiantes de sectores populares ajustan sus aspiraciones a lo que el sistema les permite, sin reconocer que su posición está determinada por la estructura social. Así, el mito del mérito individual se instala como explicación tanto del éxito como del fracaso: si triunfas, es por tu esfuerzo; si fracasas, es por tu culpa. En ambos casos, la escuela queda exenta de responsabilidad. De este modo es que, la reproducción social no es un acto consciente ni voluntario: es el resultado de que los estudiantes vulnerables, al interiorizar disposiciones similares a través de sus habitus, perpetúan la desigualdad sin percibirla como tal.

2.1.4. Reproducción social

La comprensión de estos conceptos permite explicar la inmovilidad estructural de los hijos de la clase trabajadora. En el contexto de un modelo neoliberal (que promueve la meritocracia como el principal mecanismo de ascenso socioeconómico), la violencia simbólica opera naturalizando las asimetrías de clase. Es aquí donde la segregación escolar y cultural deviene en reproducción

social, legitimando la exclusión bajo el falso supuesto de una deficiencia cultural intrínseca en los sectores populares.

"En una sociedad en que la obtención de privilegios depende cada vez más de la obtención de títulos escolares, la Escuela no tiene solamente como función la de asegurar la sucesión discreta a los derechos de burguesía [...] la escuela llega más fácilmente a convencer a los desheredados de que ellos deben su destino escolar y social a sus carencias de dones y de méritos" (Bourdieu y Passeron, 1970/1996, p. 269).

En el sistema educativo chileno, esta dinámica se manifiesta cuando los estudiantes de escuelas públicas vulnerables deben adaptarse a una cultura escolar que no reconoce sus saberes ni sus formas de vida como válidos. La escuela no solo ignora la cultura local (que podría ser valorizada como recurso pedagógico), sino que la deslegitima, imponiendo una única forma de "ser estudiante" ligada al capital cultural de la clase dominante. Así es como la escuela reproduce no solo contenidos, sino formas de hablar, de relacionarse y de percibir el mundo que perpetúan la desigualdad social.

Tanto la violencia simbólica como el capital cultural, el habitus y la reproducción social explican por qué los estudiantes de escuelas vulnerables ocupan una posición de subordinación en el sistema educativo chileno: no participan en las decisiones que afectan su aprendizaje, no se reconocen en los contenidos escolares y no encuentran en la escuela un espacio que valore su cultura local.

Dicho esto, afirmo que la institución escolar los reduce a meros receptores de saberes ajenos, debilitando su sentido de pertenencia y su capacidad de actuar como sujetos en su propia realidad.

2.2. Críticas a la teoría de la reproducción y apertura hacia la resistencia

La teoría de Bourdieu nos da un alcance de lo que está sucediendo dentro de las estructuras educativas, pero no nos dice todo. Lo que tenemos que indagar son las respuestas que guíen hacia un aprendizaje auténtico y válido para los estudiantes. Por un lado, autores como Paul Willis (1977), en su estudio *Learning to Labour*, demostraron que los jóvenes de clase trabajadora no son meros receptores pasivos de la dominación: desarrollan formas de resistencia cultural, aunque estas, paradójicamente, terminen reproduciendo su posición de clase. Por otro lado, la pedagogía crítica (particularmente la desarrollada por Paulo Freire) ha señalado que el enfoque estructuralista de Bourdieu corre el riesgo de naturalizar la dominación al subestimar la capacidad de agencia y transformación de los sujetos oprimidos. En otras palabras, pareciera que la teoría de Bourdieu es pesimista, como si no hubiera otra salida más que acatar la realidad desigual. Sin embargo, es necesario comprender que la conceptualización planteada en este trabajo funciona como un diagnóstico social amplio; este nos entrega las herramientas para entender qué debemos atacar si queremos romper el bucle de manipulación que oprime a los sectores populares.

Para Freire (1970), la educación bancaria constituye una "invasión cultural" que impone una visión del mundo, superpone la cultura escolar sobre la cultura real del estudiante y, en última instancia, "cuanto más se ejercitan los educandos en el archivo de los depósitos que les son transferidos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él" (p. 74). Esta aproximación no es meramente un método de enseñanza defectuoso, sino una epistemología que niega al hombre como ser de búsqueda constante, que niega su creatividad y su poder de transformar la realidad.

Estas críticas no invalidan el diagnóstico bourdiano, pero sí lo complejizan: la escuela no es solo un mecanismo de reproducción, sino también un espacio de disputa donde pueden gestarse prácticas de resistencia y transformación. Si la violencia simbólica opera imponiendo una cultura ajena y deslegitimando la cultura local, entonces una pedagogía que parta de la valorización de esa cultura, que reconozca a los estudiantes como sujetos y no como objetos, y que promueva la acción colectiva sobre la competencia individual, constituye una forma de resistencia frente a la lógica reproductora del sistema. Desde esta perspectiva crítica, el sentido de pertenencia no es un efecto secundario del aprendizaje, sino una condición política y pedagógica para que los estudiantes vulnerables dejen de ser meros receptores de saberes ajenos y se constituyan como sujetos capaces de transformar su realidad.

Esta es la pregunta que queda en el aire: si la escuela reproduce la desigualdad, ¿cómo se puede enseñar de otra manera? Desde mi lectura, la cooperativa escolar ofrece una pista interesante. No se trata de inventar algo nuevo, sino de recuperar lo que ya existe en sus principios fundacionales: la ayuda mutua, la gestión democrática y el interés por la comunidad. Estos tres elementos parecen contraponerse directamente a la violencia simbólica y a la educación bancaria. Claro, esto es una hipótesis que deberá confrontarse con los antecedentes empíricos. Pero si se coincide, la cooperativa podría convertirse en el dispositivo que articule el sentido de pertenencia con la emancipación del aprendizaje. La falta de pertenencia tiene también un origen estructural, vinculado a la forma en que la escuela organiza el conocimiento y legitima determinados saberes por sobre otros. Es importante comprender que fortalecer el sentido de pertenencia no implica únicamente mejorar la convivencia escolar, sino transformar las condiciones pedagógicas que permiten a los estudiantes reconocerse como sujetos válidos dentro de la escuela y del mundo que habitan. Esta comprensión constituye el punto de partida para proponer la cooperativa escolar como un dispositivo pedagógico capaz de responder a dicha problemática. Pero en el escenario educativo vigente: ¿Realmente los estudiantes quieren aprender sobre lo referido en las clases? ¿Los estudiantes se sienten pertenecientes a una identidad propia desarrollada por la escuela? ¿Los y las estudiantes pueden desenvolverse según sus conocimientos preexistentes para generar aprendizajes significativos?

2.3. Sentido de pertenencia escolar: una necesidad humana fundamental

2.3.1. Definición y dimensiones del sentido de pertenencia

El sentido de pertenencia no es un "sentimiento" vago ni un constructo unidimensional. Es una necesidad humana fundamental que predice numerosos resultados mentales, físicos, sociales, económicos y conductuales (Allen et al., 2021a, p. 87). Desde la psicología social, Baumeister y Leary (1995, citados en Allen et al., 2021a) establecieron que el deseo de formar y mantener vínculos interpersonales constituye una motivación básica y casi universal del ser humano, comparable en importancia a la necesidad de alimento, refugio y seguridad física (p. 88).

Allen et al. (2021a) definen el sentido de pertenencia como:

"una sensación subjetiva de profunda conexión con grupos sociales, lugares físicos, y experiencias individuales y colectivas" (p. 87).

En el contexto escolar, esta definición permite comprender la pertenencia como una conexión subjetiva entre el estudiante, la comunidad educativa, la escuela y el territorio en que se encuentra inserto

Para el contexto escolar, estas dimensiones pueden leerse como:

- Pertenencia social: la conexión con personas, pares, profesores y relaciones interpersonales.

- Pertenencia a lugar: la conexión con espacios físicos y geográficos, incluyendo la escuela como territorio propio.
- Pertenencia experiencial: la conexión con experiencias individuales y colectivas que dan sentido a la identidad.

Allen et al. (2021a) distinguen entre pertenencia-estado (state belonging) y pertenencia de tipo rasgo (trait-like sense of belonging). La pertenencia-estado es influenciada por eventos cotidianos y estresores, fluctuando incluso varias veces al día (Ma, 2003; Sedgwick & Rougeau, 2010; Walton & Cohen, 2011, citados en Allen et al., 2021a, p. 90). La pertenencia de tipo rasgo, en cambio, es más estable y se manifiesta en niveles relativamente constantes de pertenencia a lo largo del tiempo y en diferentes situaciones (Allen et al., 2021a, p. 90).

Para los estudiantes de contextos vulnerables, esta distinción es crucial: su sentido de pertenencia escolar puede verse erosionado por experiencias cotidianas de exclusión (pertenencia-estado), pero también puede consolidarse como una carencia estructural cuando la escuela sistemáticamente niega su cultura y sus formas de vida (pertenencia de tipo rasgo).

2.3.2. El sentido de pertenencia como derecho y como condición de aprendizaje

Si la educación es un derecho social, el sentido de pertenencia no es un "plus" sino una condición *sine qua non* para que dicho derecho se materialice. Allen et al. (2021b) señalan que:

"la presencia de pertenencia, específicamente pertenencia escolar, tiene poderosas implicaciones a largo y corto plazo para los resultados psicológicos y académicos positivos de los estudiantes" (p. 1134).

La investigación ha identificado consistentemente que un mayor sentido de pertenencia se asocia con mayor bienestar mental y emocional, éxito académico, resiliencia, inclusión social y satisfacción vital; autoestima y resultados positivos asociados; menor deserción escolar; menor absentismo, conductas problemáticas y desenganche escolar (Allen et al., 2021a; Arslan, 2018; Foster et al., 2017; OECD, 2018; Ibrahim & El Zaatari, 2019; Korpershoek et al., 2020; Parr et al., 2020, citados en Allen et al., 2021a).

Es por estos datos que el sentido de pertenencia no debe ser algo que deba dejarse en segundo lugar, por el contrario, debería estar dentro de las principales preocupaciones de la educación, para con el fin de generar un bienestar integral en los y las estudiantes y desde su naturaleza social emancipar el aprendizaje.

Inversamente, la falta de pertenencia se correlaciona con depresión, soledad, aislamiento, exclusión social y baja integración social (Arslan et al., 2020; Palikara et al., 2021, citados en Allen et al., 2021a). Una meta-análisis de 70 estudios concluyó que los riesgos para la salud asociados al aislamiento social son equivalentes a fumar 15 cigarrillos al día y dos veces más dañinos que la obesidad (Holt-Lunstad et al., 2015, citado en Allen et al., 2021a, p. 91).

Como podemos evidenciar, sin un sentido de pertenencia propicio las consecuencias pueden ser desastrosas, excluyendo de su conocimiento propio al estudiante, de la potencialidad transformadora de su mundo y el futuro de este mismo.

2.3.3. El marco integrativo de Allen et al. (2021a): cuatro componentes del sentido de pertenencia

2.3.3.1. Competencias para pertenecer

Pareciera fácil poder estar en un grupo y sentirse perteneciente a este, como si fuera una cuestión que se da de manera espontánea, sin esfuerzo. Pero podemos, corroborar que en nuestra vida diaria no nos adaptamos a cualquier grupo, y aunque queramos en ocasiones puede parecer complejo sentirse cómodos en unos grupos más que en otros. Y creo que la pertenencia no se da manera natural hasta que por lo menos, desarrollamos ciertas habilidades, tanto sociales como culturales. Y para esto, necesitaremos la práctica real de

socialización y conocimiento de nuestra cultura y la de otros. El primer componente que debe estar presente para generar sentido de pertenencia son las competencias.

Las competencias son las habilidades y capacidades (tanto subjetivas como objetivas) necesarias para conectarse y experimentar pertenencia. Incluyen habilidades sociales (autoconocimiento, regulación emocional, comunicación verbal y no verbal, escucha activa) y habilidades culturales (comprensión de la propia herencia, reconocimiento consciente del lugar, alineación con valores relevantes) (Allen et al., 2021a, p. 92).

Los estudiantes de contextos vulnerables no carecen de competencias; más bien, la escuela no reconoce como válidas las competencias que poseen. La pedagogía crítica freireana propone partir de estas competencias locales como punto de partida, no como déficit.

2.3.3.2. Oportunidades para pertenecer

Las oportunidades son la disponibilidad de grupos, personas, lugares, tiempos y espacios que permiten que la pertenencia ocurra (Allen et al., 2021a, p. 93). En el sistema educativo chileno segregado, los estudiantes de escuelas vulnerables enfrentan una doble barrera de oportunidades: la segregación estructural limita su acceso a recursos y experiencias, y la violencia simbólica cierra espacios donde su cultura podría ser valorada.

Allen et al. (2021a, p. 93) distinguen entre capital social de vinculación (*bonding social capital*), que conecta a personas similares en grupos homogéneos, y capital social de puente (*bridging social capital*), que crea redes sociales más amplias y reciprocidad entre miembros de diferentes orígenes (Putnam, 2000, citado en Allen et al., 2021a, p. 93). La escuela chilena actual privilegia el capital de vinculación de clase dominante, excluyendo a los estudiantes vulnerables de las redes de puente. Lo interesante en este punto ya podemos ir dándonos cuenta de cómo la cooperativa escolar puede ir adaptándose a través de su lógica en desarrollar estos componentes; las cooperativas buscan resolver problemas comunes, pero para ello, también deben generar redes que generen conocimientos, ayuda mutua, e ideas de resolución a estos problemas. Para ello, por ejemplo, se tiene a las cooperativas madrinadas.

2.3.3.3. Motivaciones para pertenecer

Para realizar cualquier actividad debemos poder tener interés en aquello o si llega a ser algo nuevo, entonces descubrir algo que nos dirija una actitud positiva hacia este, aquello es la motivación y la necesitamos para que nuestra conducta se incline hacia la realización de la actividad, pero para poder realizar la actividad de tal forma que la voluntad la movilice, es importante primero, que se genere la motivación para pertenecer en el grupo que realizará la actividad.

La motivación para pertenecer se refiere a la necesidad fundamental de ser aceptado, pertenecer y buscar interacciones y conexiones sociales (Leary &

Kelly, 2009, citado en Allen et al., 2021a, p. 94). Las personas motivadas a pertenecer disfrutan de interacciones positivas, buscan conexiones interpersonales, tienen experiencias positivas de relaciones a largo plazo y resisten la pérdida de vínculos (Baumeister & Leary, 1995, citados en Allen et al., 2021a, p. 94).

Sin embargo, una motivación débil puede estar asociada con disfunción psicológica (Baumeister & Leary, 1995, citados en Allen et al., 2021a, p. 94). Cuando la escuela sistemáticamente frustra el deseo de pertenecer, los estudiantes pueden desarrollar una motivación aprendida de no pertenencia, un desapego defensivo que los protege del dolor del rechazo pero que los priva de las condiciones para el aprendizaje.

2.3.3.4. Percepciones de pertenencia

En el contexto chileno, los estudiantes de escuelas vulnerables internalizan percepciones de inferioridad a través del habitus bourdiano: ajustan sus aspiraciones a lo que el sistema les permite, naturalizando la desigualdad. La escuela no solo les niega oportunidades, sino que les enseña a no esperarlas.

Las percepciones son los sentimientos y cogniciones subjetivas de una persona sobre sus experiencias. Una persona puede tener competencias, oportunidades y motivación, y aun así reportar gran insatisfacción (Allen et al., 2021a, p. 94).

Las percepciones están informadas por experiencias pasadas. Un estudiante con historial de rechazo o exclusión puede cuestionar su pertenencia. Allen et al. (2021a, p. 94) señalan que las experiencias repetidas de rechazo social pueden crear la percepción de que la persona no es socialmente aceptable (Walton & Cohen, 2007, citado en Allen et al., 2021a, p. 94).

Por este componente es que es importante generar evaluaciones del sentido de pertenencia para ir tomando las decisiones pertinentes y que al fin después de que un sistema haya oprimido la pertenencia del estudiantado y la percepción de las experiencias grupales, ahora con la dinámica de la cooperativa y su pronta evaluación se pueda ajustar a que la percepción de pertenecer sea positiva.

2.3.4. Pertenencia y contextos de vulnerabilidad

Allen et al. (2021a, p. 89) señalan que las luchas por pertenecer son particularmente evidentes en minorías y grupos históricamente marginados por las culturas dominantes. Para estos grupos, la conexión con identidades culturales y subculturales es simultáneamente fuente de bienestar y de dolor:

"Aunque muchos pueblos indígenas experimentan un sentido de bienestar cuando se conectan y participan en su cultura tradicional, muchos también experimentan un duelo continuo por la despojación de sus territorios" (Williamson et al., 2020, citado en Allen et al., 2021a, p. 89).

En Chile, los estudiantes de escuelas vulnerables enfrentan una situación análoga: su cultura local es simultáneamente su fuente de identidad y lo que la escuela deslegitima como "deficiente". La imposición de una cultura escolar ajena no solo les niega la pertenencia, sino que les genera un doble duelo: por la pérdida de reconocimiento en la escuela y por la pérdida de valoración de su propia cultura.

Baumeister y Leary (1995, citados en Allen et al., 2021b) enfatizan que los vínculos sociales deseados tienen dos aspectos: interacciones frecuentes positivas o neutrales y un marco continuo de cuidado mutuo. En determinados contextos educativos, los estudiantes en situación de vulnerabilidad pueden encontrar barreras para desarrollar ambos aspectos: las interacciones escolares son frecuentemente negativas y el cuidado mutuo es reemplazado por la imposición vertical de una cultura dominante. La importancia de la cooperativa en este ámbito es que todos se preocupan por una problemática común y que para poder resolverla deben trabajar en conjunto, existe una preocupación mutua que generará una preocupación y compromiso individual/colectiva.

2.3.5. El sentido de pertenencia como condición para la emancipación del aprendizaje

Desde la perspectiva de este trabajo, el sentido de pertenencia no es un fin en sí mismo, sino un medio para la emancipación del aprendizaje. Como señalan

López y Olivar (2024, pp. 102-103), el objetivo central de la educación emancipadora es que las personas desarrollen el poder de percibir críticamente el modo en que existen en el mundo, problematizándolo y abordándolo como un devenir en transformación.

Para que este proceso ocurra, el estudiante debe sentirse aceptado en su identidad cultural, no como objeto de "salvación" o "adaptación", sino como sujeto capaz de transformar su realidad. El sentido de pertenencia es la condición que permite que el estudiante deje de ser un "recipiente" de saberes ajenos y se constituya como un "ser transformador del mundo" (Freire, 1970, p. 74).

El sentido de pertenencia escolar articula directamente con el diagnóstico del primer apartado de este capítulo: si la violencia simbólica, la desigualdad de capital cultural y el habitus de clase dominante generan la falta de pertenencia, entonces una pedagogía que recupere la voz de los estudiantes distribuya las decisiones de manera colectiva y sitúe el aprendizaje como práctica transformadora de su realidad podría revertir esta lógica. Desde la perspectiva de Freire (1970), esto implica pasar de la educación bancaria a una educación problematizadora; desde los principios cooperativos, implica la ayuda mutua y la organización democrática como base del quehacer escolar (Ferreira y Cantelli, 2016). Si estas potencialidades se respaldan en el análisis de antecedentes, la cooperativa escolar podría articularse con las dimensiones del sentido de pertenencia como condición para la emancipación del aprendizaje.

Desde esta investigación, el modelo integrativo de Allen et al. (2021a) adquiere especial relevancia porque permite comprender que el sentido de pertenencia no depende únicamente de la voluntad del estudiante para integrarse a la escuela. Por el contrario, requiere condiciones pedagógicas que desarrollen competencias, generen oportunidades reales de participación, fortalezcan la motivación y permitan construir percepciones positivas sobre la propia experiencia escolar. Dicho esto, ¿Puede la escuela tradicional alcanzar estos componentes siguiendo la misma forma de organizarse, con contenidos descontextualizados, junto a su histórica segregación y la poca participación del estudiantado en la comunidad?

2.4. Emancipación del aprendizaje y cooperativa escolar como dispositivo pedagógico

Para comprender mejor este trabajo, debemos saber que el sentido de pertenencia no es un fin en sí mismo, sino un medio para la emancipación del aprendizaje. De acuerdo con López y Olivar (2024, p. 114), la pedagogía crítica se sustenta en una ontología social que demanda consideraciones que “no constriñen el proceso educativo a fines *a priori* establecidos”, sino que apuestan plenamente por el “potencial transformador de la agencia humana” (López y Olivar, 2024, p. 101). Bajo esta mirada, la tarea educativa busca que los sujetos se reconozcan como agentes capaces de una “transformación de nosotros mismos y de nuestra realidad” (López y Olivar, 2024, p. 102).

Para que este proceso ocurra, el estudiante debe sentirse aceptado en su identidad cultural, no como objeto de "salvación" o "adaptación", sino como sujeto capaz de transformar su realidad. El sentido de pertenencia es la condición que permite que el estudiante deje de ser una "vasija" o recipiente que debe ser llenado por el educador (Freire, 1970, p. 58). Al superar esta lógica, se comprende que el aprendizaje es un acto colectivo donde "nadie educa a nadie y nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo" (Freire, 1970, p. 61).

Y la cooperativa escolar es la solución propuesta para que el sentido de pertenencia se pueda desarrollar, puesto que, los estudiantes buscan en su mundo los cambios que podrían generar para mejorar su vida diaria y la de los demás, entregándose una responsabilidad que los hará libres de las imposiciones propias de la estructura educativa, lo mismo con la estructura de poder y ajustando su relevancia comunitaria que tienen estos cambios a través del reconocimiento.

2.4.1. Emancipación del aprendizaje: del sujeto-recipiente al sujeto-transformador

El diagnóstico realizado revela que el sistema educativo chileno opera como un mecanismo de reproducción social que ejerce lo que Bourdieu define como "violencia simbólica". Esta imposición erosiona el sentido de pertenencia al

deslegitimar los saberes locales e imponer un habitus de clase dominante que naturaliza la desigualdad.

Frente a esta lógica, la pedagogía crítica postula una emancipación que trasciende el rendimiento individual. Para Paulo Freire, la educación tradicional se fundamenta en una visión donde el saber es “una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (Freire, 1970, p. 52). Esta estructura anula el poder creador del educando, quien es sometido a una “invasión cultural” que le niega su condición de sujeto histórico. La verdadera liberación exige una educación problematizadora que permita que los sujetos vayan “percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están” (Freire, 1970, p. 64). Bajo este enfoque, los y las estudiantes dejan de ser pacientes pasivos y “se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador” (Freire, 1970, p. 62).

López y Olivar (2024) señalan que esta tarea debe “estimular la capacidad transformadora, analizando las condiciones sistémicas que limitan el desarrollo humano” (p. 98). Este proceso requiere una “concienciación”, definida como una “actitud en la cual los seres humanos piensan su realidad, a fin de descubrir los elementos sociales que los mantienen anclados a modos de vida específicos” (López y Olivar, 2024, p. 107). No se trata de una mejora técnica, sino de una praxis donde el conocimiento “no se transfiere, se crea a través de la acción sobre la realidad” (Freire citado en López y Olivar, 2024, p. 107).

Finalmente, esta emancipación requiere un dispositivo pedagógico que traduzca la teoría en experiencia. Este dispositivo se concreta en la cooperativa escolar, la cual permite a los estudiantes alcanzar un verdadero “protagonismo en el proceso de su propio aprendizaje”, constituyéndose como “transformadores de su propio conocimiento en situación” (Ferreyra, 2016, p. 115). En este dispositivo, la participación democrática y la producción colectiva revierten la violencia simbólica, construyendo un sentido de pertenencia como “condición para su transformación” colectiva.

2.4.2. De la emancipación a la cooperativa: ¿por qué el dispositivo cooperativo?

La pregunta que emerge es: ¿por qué una cooperativa escolar y no otra metodología participativa? La respuesta reside en que la cooperativa escolar no es solo una técnica de trabajo en grupo, sino una forma de organización social del aprendizaje en la cual su educación se funda en la solidaridad democrática, transformando el cooperativismo en una invitación al trabajo mancomunado y solidario de docentes, estudiantes y comunidad (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 106).

Desde la perspectiva freireana, la cooperativa escolar constituye una práctica de praxis, entendida como la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1970, p. 60). Dicho dispositivo no enseña sobre

cooperativismo de manera teórica; permite que los estudiantes alcancen una “acción protagónica” en la que se reconocen como “agentes transformadores de la realidad” (Ferreyra, 2016, p. 84). Al superar la lógica del depósito de contenidos, los educandos desarrollan un poder de comprensión donde el mundo se les presenta “no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso” (Freire, 1970, p. 64). La cooperativa materializa este cambio al transformar las relaciones de poder en el aula y generar una dinámica de ayuda mutua frente a la competencia individual.

Esta perspectiva se distingue radicalmente del aprendizaje cooperativo tradicional. Si bien autores como Johnson y Johnson (1999) han desarrollado una teoría robusta basada en la interdependencia positiva y la responsabilidad individual, su enfoque define este método como el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson et al., 1999, p. 5). Aunque su propuesta busca reemplazar el modelo de producción en masa por uno de trabajo de equipo y alto rendimiento (p. 11), su objetivo primordial sigue siendo elevar el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades sociales dentro de la estructura escolar existente.

La diferencia es epistemológica: mientras el aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson opera para mejorar la eficacia de la enseñanza, la cooperativa escolar como dispositivo pedagógico busca que el conocimiento sea “construido en

conjunto por estudiantes y docentes en comunidad”, permitiendo que los alumnos sean los “transformadores de su propio conocimiento en situación” (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 115).

2.4.3. La cooperativa escolar como resistencia frente a la reproducción

social: definición, principios y dimensiones pedagógicas

Si la violencia simbólica opera imponiendo una cultura escolar ajena y deslegitimando los saberes locales, la cooperativa escolar puede constituirse como resistencia pedagógica en tres sentidos teóricos. Primero, al legitimar el capital cultural local como punto de partida válido para el aprendizaje, en lugar de compensar un déficit (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 115). Segundo, al transformar las relaciones de poder verticales de la educación bancaria mediante una gestión democrática que distribuye la palabra y la decisión (Ferreyra, 2016, p. 112). Tercero, al construir una subjetividad colectiva frente al individualismo competitivo, a través de la ayuda mutua como principio organizacional (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 106). Estas potencialidades teóricas serán contrastadas con los antecedentes empíricos en el Capítulo IV.

2.4.3.1. Definición y origen

Las cooperativas escolares surgen en Francia por iniciativa de Bartolomé Profit, inspector de enseñanza, quien en 1919 tuvo la idea de iniciar este tipo de organizaciones en las escuelas a fin de comenzar a satisfacer las necesidades

de los estudiantes franceses después de la Primera Guerra Mundial (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 20). Estas asociaciones experimentaron un gran desarrollo, expandiéndose por el mundo y particularmente por Latinoamérica, permitiendo a los estudiantes satisfacer necesidades propias y posibilitando una forma distinta de proporcionar educación sobre la base de valores que hacen a su formación integral y a la construcción de ciudadanía (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 20).

En Argentina, desde la sanción de la Ley N° 1420 (1884), Artículo 42, se establece la promoción del cooperativismo y la organización de cooperativas escolares en la educación (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 20). La primera experiencia formal en dicho país se remonta a 1922 en la provincia de Buenos Aires, con la Cooperativa “La Unión Escolar” de fabricación de jabones en la Escuela N° 3 “Domingo Faustino Sarmiento” de Pigüé (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 20).

En el contexto jurídico chileno, el Decreto con Fuerza de Ley 5 (DFL-5) de la Ley General de Cooperativas establece que son asociaciones constituidas en establecimientos educacionales con el objeto de “propender al mejoramiento de las escuelas en las cuales se fundan y de la comunidad en que éstas funcionan” (Art. 69). Asimismo, la normativa enfatiza que el propósito de estas entidades es “principalmente educativo y secundariamente económico” (Art. 69), orientando sus fines al desarrollo cultural, social y físico de toda la comunidad educativa.

Desde una perspectiva pedagógica, Ferreyra (2016) define la cooperativa escolar como:

“una asociación autónoma organizada dentro del ámbito escolar con proyección comunitaria, integrada voluntariamente entre estudiantes que actúan con orientación y asesoramiento de docentes, para satisfacer sus necesidades y aspiraciones formativas, sociales, culturales y económicas en común, mediante un emprendimiento de acción colectiva y de gestión democrática”

Bajo este enfoque, la cooperativa se constituye como una organización social con intenciones formativas y no lucrativas, donde los estudiantes son los protagonistas de la gestión. Según Ferreyra y Cantelli (2016), el modelo plantea el aprendizaje como un trabajo socialmente productivo donde se aplica el esfuerzo propio y la ayuda mutua para gestionar el conocimiento “con ciencia y conciencia” (p.18)

2.4.3.2. Principios cooperativos aplicados a la educación

La Alianza Cooperativa Internacional (ACI) establece siete principios fundamentales que, trasladados al ámbito escolar, configuran una pedagogía distinta basada en la “solidaridad democrática” (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 17):

1. Adhesión voluntaria y abierta: En el contexto escolar, este principio implica que la participación sea una decisión libre del estudiante. Las cooperativas son “organizaciones voluntarias abiertas para todas aquellas personas

dispuestas a utilizar sus servicios” (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 14). Esto rompe con la lógica de imposición vertical de la educación bancaria, reconociendo al educando como un sujeto con autonomía creciente que se incorpora al proyecto por interés genuino (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 23).

2. Control democrático de los miembros: Los estudiantes participan en asambleas bajo el precepto de “un socio, un voto” (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 24). Como señala Rosa Rivarola, consultora de la DGRV Coopsur, “cuando un estudiante participa en una asamblea, vota por sus representantes o trabaja colaborativamente en un proyecto productivo, está construyendo competencias ciudadanas que le servirán toda la vida”(DGRV Coopsur, s.f.). Este principio materializa la participación democrática que permite a los hombres sentirse “sujetos de su pensar” (Freire, 1970, p. 109).
3. Participación económica de los miembros: Los socios contribuyen equitativamente al capital de su cooperativa. En la escuela, los estudiantes gestionan recursos colectivamente, aprendiendo que el éxito cobra sentido cuando contribuye al bienestar común, destinando parte de los excedentes a la “mejora escolar” (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 80). Esta dimensión enseña una lógica de distribución equitativa frente a la competencia del mercado.

4. Autonomía e independencia: Las cooperativas son “organizaciones autónomas de ayuda mutua, controladas por sus miembros” (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 15). En el aula, el docente abandona el rol de gestor vertical para ser un “asesor y orientador” que respeta la capacidad de los estudiantes para autodeterminarse, permitiendo que dejen de ser objetos para constituirse como sujetos de la pedagogía (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 23).
5. Educación, formación e información: La cooperativa es un espacio de formación continua. Las entidades brindan entrenamiento a sus miembros para que “contribuyan eficazmente al desarrollo de sus cooperativas” (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 15). Se aprende haciendo, donde el conocimiento emerge de la práctica colectiva y la praxis transformadora.
6. Cooperación entre cooperativas: Las organizaciones escolares se articulan con entidades locales que actúan como “madrinas” del proceso (DGRV Coopsur, s.f.). Este vínculo fortalece el movimiento al trabajar de manera conjunta mediante “estructuras locales, nacionales e internacionales” (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 15), generando un puente entre el aprendizaje escolar y la vida real.
7. Interés por la comunidad: La cooperativa escolar trabaja por el “desarrollo sostenible de su comunidad” (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 15). Bajo esta lógica, el dispositivo pedagógico busca “modificar paulatinamente la

idiosincrasia social de características individualistas” para que los sujetos asuman un rol protagónico en su comunidad, favoreciendo la “promoción social y ciudadana de sus protagonistas” (Ferreyra y Cantelli, 2016, pp. 19, 60)

2.4.3.3. Dimensiones pedagógicas de la cooperativa escolar

Para entender en qué se diferencia una cooperativa escolar de otra metodología participativa, conviene detenerse en tres dimensiones que Ferreyra y Cantelli (2016) identifican como centrales.

La primera es la dimensión productiva. No se trata de que los estudiantes hagan un dibujo o una maqueta que quede en el fondo del aula. Se trata de que organicen un trabajo real, que genere un bien o un servicio concreto para su comunidad. Ferreyra (1996, citado en Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 18) lo denomina un “trabajo socialmente productivo en la escuela”. La diferencia es clave: aquí el conocimiento no se simula, se materializa. Aprender no es representar algo; es hacer algo que tiene efectos reales.

La segunda es la dimensión democrática. La cooperativa no funciona porque el docente decida todo y los estudiantes obedezcan. Funciona porque hay asambleas, consejos electos, y porque cada socio tiene un voto (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 24). El docente se corre del centro: deja de ser el único que sabe para convertirse en un orientador, mientras los estudiantes aprenden a

decidir individual y colectivamente (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 99). Esto cambia la arquitectura del poder en el aula.

La tercera es la dimensión identitaria. La cooperativa parte del supuesto de que los estudiantes no llegan a la escuela vacíos. Traen saberes de su barrio, de su familia, de su territorio. En lugar de considerar eso un déficit, la cooperativa lo toma como punto de partida: la cultura local se convierte en recurso pedagógico (Ferreyra, 2016, pp. 14, 112). Vincular el aprendizaje con la vida cotidiana del territorio fortalece el sentido de pertenencia e identidad de quienes participan.

Estas tres dimensiones describen la anatomía teórica de la cooperativa escolar. No deben confundirse, sin embargo, con las características pedagógicas de una propuesta didáctica orientada al fortalecimiento del sentido de pertenencia en contextos de vulnerabilidad. Las dimensiones son genéricas: describen la estructura de cualquier cooperativa. Las características pedagógicas del diseño (que se presentarán en el Capítulo IV) emergen del cruce entre estas dimensiones, los componentes del sentido de pertenencia (Allen et al., 2021a) y los hallazgos del análisis comparativo de antecedentes.

2.4.4. Bases Didácticas de la Cooperación: El Aprendizaje Cooperativo

como Dispositivo de Alto Desempeño

Para que la cooperativa escolar trascienda la mera organización administrativa y se convierta en un motor de aprendizaje emancipador, es imperativo fundamentar

su mecánica interna en la teoría del Aprendizaje Cooperativo. Esta perspectiva se define como el “empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”, contrastando radicalmente con los modelos competitivos e individualistas predominantes en la escuela tradicional (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 5). Bajo este modelo, la cooperación se convierte en una herramienta fundamental para elevar el rendimiento, establecer relaciones positivas y garantizar un desarrollo social y cognitivo saludable (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 4).

2.4.4.1. Los cinco elementos esenciales del grupo cooperativo

Para que un grupo sea verdaderamente cooperativo y no un simple “pseudogrupo” de trabajo donde los miembros no tienen interés en colaborar y compiten entre sí (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 7), el docente, en su rol de “ingeniero” que organiza y facilita el aprendizaje, debe asegurar la presencia de cinco componentes estructurales (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 4). Estos cinco elementos no constituyen lineamientos técnicos a aplicar mecánicamente, sino que se resignifican desde los fundamentos críticos de la emancipación del aprendizaje: no buscan que los estudiantes rindan más dentro de una estructura desigual, sino que adquieran herramientas para organizarse colectivamente y transformar esa misma estructura:

1. Interdependencia Positiva: Es el elemento central donde los socios perciben que están vinculados de tal modo que “habrán de hundirse o salir a flote juntos”. Este vínculo crea un compromiso donde los esfuerzos de cada integrante no solo lo benefician a él mismo, sino también a los demás, siendo esta la base indispensable de la cooperación (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 9). En la cooperativa escolar, este vínculo no es una estrategia para que el grupo rinda más que otros. Es el principio vivo de la ayuda mutua. El estudiante no depende del compañero para aprobar, sino que descubre que su proyecto solo tiene sentido si el otro también está. El éxito no se mide contra un estándar externo, sino en la capacidad del grupo para reconocer que cada socio es indispensable, no un recurso, sino un sujeto.
2. Responsabilidad Individual y Grupal: El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, pero “cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda”. Esto asegura que nadie pueda “aprovecharse del trabajo de otros” y fortalece la competencia individual de cada estudiante, aprendiendo juntos para luego desempeñarse mejor por sí solos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 9). Aquí la responsabilidad no es una rendición de cuentas ante el docente. Es autonomía colectiva. Cada socio asume una función concreta porque

la asamblea así lo decidió, no porque el profesor repartió tareas. Si alguien no cumple, el grupo lo resuelve en asamblea; no hay nota que castigue, hay una comunidad que se hace cargo. La responsabilidad individual existe, pero solo cobra sentido como parte de un todo que se construye entre todos.

3. Interacción Estimuladora (Cara a Cara): Los estudiantes deben realizar juntos una labor en la que “cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose”. Esta interacción directa es la que permite que el conocimiento se distribuya mediante explicaciones verbales sobre cómo resolver problemas y relacionar saberes (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 9). Esta interacción no es solo "trabajar juntos". Es el diálogo problematizador que Freire (1970) planteaba: los estudiantes no se dicen la respuesta correcta, se preguntan juntos por qué las cosas son así y cómo podrían ser de otro modo. La conversación cara a cara se convierte en un espacio donde el conocimiento no se transfiere, sino que se crea entre pares, cuestionando la realidad en lugar de adaptarse a ella.
4. Prácticas Interpersonales y Grupales: El aprendizaje cooperativo exige enseñar explícitamente habilidades sociales como el liderazgo, la toma de

decisiones, la creación de confianza y el manejo de conflictos. El docente debe tratar estas destrezas “con la misma seriedad y precisión como les enseña las materias escolares”, ya que estas no aparecen de forma automática (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 9). Estas habilidades no se aprenden para que el grupo sea más eficiente. Se aprenden para ejercer ciudadanía. El liderazgo no es mandar, es convocar; la toma de decisiones no es obedecer al mayor, es votar en asamblea; el manejo de conflictos no es callarse para no molestar, es resolver diferencias como comunidad. El/la docente deja de ser la dueña del orden y se convierte en quien facilita que los estudiantes distribuyan el poder entre sí, horizontalmente.

5. Evaluación Grupal (Procesamiento): Consiste en el análisis que realizan los miembros sobre “en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces”. Este proceso de reflexión permite a los grupos determinar qué acciones conservar o modificar para asegurar que la eficacia del equipo mejore de forma sostenida (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 10). Esta evaluación no es un control de calidad. Es un momento de reflexión crítica donde el grupo se pregunta: ¿quién habló más y quién se quedó callado? ¿Quién decidió y quién obedeció? ¿Estamos reproduciendo en nuestra cooperativa la misma verticalidad que criticamos afuera? El

procesamiento grupal se convierte en una práctica de concienciación, donde los estudiantes aprenden a nombrar las estructuras de poder que habitan en sus propias relaciones, para poder transformarlas.

2.4.4.2. Asignación de Roles para el Funcionamiento y Razonamiento

La asignación de roles busca que el grupo de trabajo cumpla con su tarea de aprendizaje. Son temporales y rotativos. Se distinguen, eso sí, de los cargos que surgen directamente de la cooperativa escolar (presidente, secretario, comisiones de hacienda, etc.) los cuales son elegidos en asamblea y responden a la estructura democrática de la organización.

Dentro de la ingeniería del aprendizaje propuesta por el modelo cooperativo, la asignación de roles técnicos constituye una de las estrategias más eficaces para asegurar que el trabajo grupal sea productivo, pues “reduce la probabilidad de que algunos alumnos adopten una actitud pasiva” dentro del equipo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 24). Estos roles se clasifican según su función: desde los de “funcionamiento”, como el Encargado de llevar un registro, quien “anota las decisiones y redacta el informe del grupo” (p. 24), hasta los de “formulación”, como el Encargado de verificar la comprensión, cuya función crítica es cerciorarse de que cada socio sea capaz de “explicar cómo se llega a determinada respuesta o conclusión” (p. 24). Al delegar estas funciones en los alumnos, el docente abandona la verticalidad de la educación bancaria y actúa como un “ingeniero que organiza y facilita el aprendizaje en equipo” (p. 4),

permitiendo que los estudiantes asuman responsabilidades de gestión y se constituyan como “transformadores” de su inserción en el mundo (Freire, 1970, pp. 83-84).

En cuanto al rol del docente como “ingeniero,” este se limita a generar las condiciones necesarias para asegurar un buen trabajo en grupo, no diseña el contenido. Mas bien, es un ingeniero de andamiaje social.

2.4.4.3. Tipología de grupos y su aplicación en la Cooperativa Escolar

El modelo cooperativo distingue tres tipos de configuraciones que se articulan en la propuesta didáctica: los grupos formales (para tareas de larga duración), los informales (para diálogos breves) y, principalmente, los grupos de base cooperativos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, pp. 5-6). Estos últimos son “grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes” cuya duración es de “por lo menos de casi un año”, y su objetivo primordial es posibilitar que los integrantes se brinden el “apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo” necesario para un buen rendimiento y un saludable desarrollo social (p. 6). Esta estructura es la que mejor se ajusta al funcionamiento de una Cooperativa Escolar legalmente constituida, al permitir relaciones responsables y duraderas (p. 6).

2.4.4.4. Impacto en el clima escolar y la salud mental

Las investigaciones muestran que la implementación sistemática de estos elementos no solo eleva el rendimiento académico, sino que impacta profundamente en la salud mental de los estudiantes. La cooperación promueve el “fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 10). En contextos de vulnerabilidad, esta “comunidad de aprendizaje” actúa como un factor protector, transformando la estructura competitiva en una red de relaciones positivas donde los alumnos se comportan de acuerdo con la solidaridad, cimentando un auténtico sentido de pertenencia (p. 10).

2.4.5. Articulación de la cooperativa escolar con las dimensiones del sentido de pertenencia (Allen et al., 2021)

La cooperativa escolar no es un fin en sí misma. Su utilidad es que radica en que su arquitectura organizacional permite materializar las cuatro dimensiones ya revisadas, no como una suma mecánica, sino como posibilidades que emergen de su propia estructura.

2.4.5.1. Competencias para pertenecer

La cooperativa desarrolla estas competencias de manera situada. La dimensión productiva exige que los estudiantes ejerzan comunicación, regulación emocional y reconocimiento consciente del territorio en contextos reales (Allen et al., 2021a, p. 92; Ferreyra y Cantelli, 2016). A diferencia de las habilidades genéricas que se enseñan descontextualizadas, aquí el estudiante las pone en práctica anclándolas en su propia realidad cultural.

2.4.5.2. Oportunidades para pertenecer

La estructura cooperativa genera oportunidades que el sistema segregado suele negar. Allen et al. (2021a, p. 93) distinguen entre capital de vinculación y capital de puente. La cooperativa produce ambos: fortalece lazos internos entre pares mediante el trabajo de base permanente, y abre redes externas al articularse con la comunidad a través del principio de cooperación entre cooperativas (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 15).

2.4.5.3. Motivaciones para pertenecer

La participación con consecuencias reales en la asamblea y la producción colectiva revierte la lógica de la indefensión aprendida que produce el rechazo escolar repetido (Allen et al., 2021a, p. 94). Cuando el estudiante siente que su voto o su trabajo son necesarios para el grupo, la motivación deja de depender de recompensas externas. Deja de ser una nota para convertirse en el

reconocimiento intrínseco de ser parte indispensable del colectivo (Ferreyra y Cantelli, 2016).

2.4.5.4. Percepciones de pertenencia

La cooperativa trabaja sobre este nivel subjetivo mediante la visibilización de logros colectivos materializados en productos tangibles. Esos éxitos repetidos funcionan como retroalimentación social: pueden sustituir las percepciones de inferioridad internalizadas por la violencia simbólica, por una conciencia de la propia capacidad transformadora (Freire, 1970; Bourdieu y Passeron, 1970/1996).

2.4.6. Síntesis: la cooperativa escolar como dispositivo de emancipación y pertenencia

Este cambio se traduce en una subjetividad colectiva donde la solidaridad democrática ocupa el lugar del individualismo competitivo (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 106). Y frente a la segregación, este mismo dispositivo permite tejer redes de vinculación (*bonding*) y de puente (*bridging*), generando reciprocidad entre personas de distintos orígenes (Allen et al., 2021a, p. 93).

2.5. Marco legal de viabilidad

Una propuesta didáctica puede ser teóricamente sólida y pedagógicamente pertinente, pero si no tiene anclaje legal, queda a merced de la voluntad individual

del docente o del director y en consecuencia proyectos extracurriculares. En el caso chileno, la cooperativa escolar no es una invención del aula: es una figura reconocida por ley, con personalidad jurídica propia, y las Horas de Libre Disposición constituyen el espacio curricular donde puede instalarse sin violar el currículum nacional. Este apartado no es un mero listado de normas: es la demostración de que el dispositivo cooperativo puede habitar la escuela real.

2.5.1. La Ley General de Cooperativas (DFL-5): reconocimiento y constitución

El Estado chileno faculta explícitamente la constitución de cooperativas escolares en establecimientos de educación básica, media, especial o superior, con el objeto de "propender al mejoramiento de las escuelas en las cuales se fundan y de la comunidad en que éstas funcionan" (Ministerio de Economía, 2004, Art. 69). La ley enfatiza que su propósito es "principalmente educativo y secundariamente económico" (Art. 69), orientando sus fines al desarrollo cultural, social y físico de la comunidad educativa. Además, al organizarse bajo esta ley, la entidad "gozará de personalidad jurídica" (Art. 5).

Esto no es un dato menor. Significa que los estudiantes de segundo ciclo básico no estarían simulando una organización: estarían ejerciendo formalmente derechos y obligaciones sociales en un entorno real. La personería jurídica dota

a las clases modelo de una formalidad que los distingue de otras dinámicas participativas.

2.5.2. Primacía del objeto educativo (Art. 70)

Para asegurar la coherencia con el Proyecto Educativo Institucional, el Artículo 70 precisa que las finalidades de estas cooperativas consisten en "proporcionar útiles escolares o servicios que propendan al desarrollo cultural, social y físico de la comunidad educativa" (Ministerio de Economía, 2004, Art. 70). Esta disposición blindo la propuesta: es consistente con que las clases modelo cooperativas no sean una actividad mercantil disfrazada, sino una estrategia de desarrollo integral. En otras palabras, la ley respalda que el producto de la cooperativa (una huerta, una radio, una campaña de reciclaje) sirva para educar, no para ganar dinero.

2.5.3. Régimen de excedentes y carácter no lucrativo

Un pilar ético de la propuesta es el destino de los beneficios económicos. La ley prohíbe explícitamente el reparto de excedentes en efectivo entre los estudiantes, ordenando que "las cooperativas escolares no distribuirán sus beneficios económicos, los cuales se dedicarán a la constitución de un fondo de reserva y un fondo de desarrollo" (Ministerio de Economía, 2004, Art. 71). Esto asegura una lógica de economía solidaria donde el éxito colectivo se traduce en reinversión para el bienestar común, no en competencia individual por lucro. En términos

pedagógicos, refuerza que el trabajo del estudiante vale por su sentido formativo y comunitario, no por una ganancia personal.

2.5.4. Estructura de mando y democracia participativa

La propuesta replica la estructura de administración y vigilancia que exige el marco legal: "a) La Junta General de Socios; b) El Consejo de Administración; c) El Gerente, y d) La Junta de Vigilancia" (Ministerio de Economía, 2004, Art. 20). El cumplimiento de este organigrama permite operacionalizar el principio de "un solo voto por persona", garantizando que todos los socios posean "iguales derechos y obligaciones" (Art. 1).

Esto trasciende el juego de roles. Cuando un estudiante vota en asamblea, rinde cuentas o fiscaliza, está ejerciendo una forma concreta de ciudadanía que la escuela tradicional suele reservar solo para adultos.

2.5.5. Horas de Libre Disposición (HLD)

La viabilidad curricular de la propuesta descansa en un espacio que la normativa chilena ya abre: las Horas de Libre Disposición (HLD). La Ley General de Educación resguarda una proporción equivalente al 30% del tiempo de trabajo escolar para que los establecimientos profundicen o complementen sus objetivos según su proyecto educativo institucional (Ministerio de Educación, 2012; 2016). Para el segundo ciclo básico en régimen de Jornada Escolar Completa (Ley

19.532), esto se traduce en 6 horas pedagógicas semanales: 228 horas anuales para 5.º y 6.º básico (Decreto 2960/2012) y otras 228 para 7.º y 8.º básico (Decreto 628/2016).

Estas horas no son un "sobrante" del currículum. Son el espacio donde un establecimiento puede articular una enseñanza con mayor relevancia social y cultural, respondiendo a la diversidad de sus estudiantes. En ese sentido, el Decreto 83/2015 (que orienta la diversificación de la enseñanza mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje) permite que la cooperativa escolar se instale no como una actividad accesorio, sino como una estrategia formal para favorecer que todos los estudiantes puedan acceder, participar y progresar en el currículum nacional (Ministerio de Educación, 2015).

En este contexto, la cooperativa escolar y su clase modelo de “Diagnóstico Territorial” y “Producción Tangible” no funcionan como actividades accesorias, sino como una estrategia de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Al utilizar el trabajo cooperativo y colaborativo como motor de inclusión, la propuesta posibilita que la enseñanza posea una mayor relevancia y pertinencia social y cultural, cumpliendo con los principios de Igualdad de Oportunidades y Calidad con Equidad que rigen el sistema educativo actual (Ministerio de Educación, 2015; Ministerio de Educación, 2016).

2.5.6. Síntesis del marco legal

En conjunto, el marco legal chileno proporciona los siguientes respaldos para la implementación de la propuesta:

Tabla 1 (2.1) Viabilidad curricular de la propuesta

Ley General de Cooperativas (DFL 5)	
Art. 69	Son cooperativas escolares las que se constituyen en los establecimientos de educación básica... con el objeto de propender al mejoramiento de las escuelas en las cuales se fundan y de la comunidad en que éstas funcionan. El propósito principal de las cooperativas escolares es educativo y secundariamente económico. (Ministerio de Economía, 2004, Art. 69)
Art. 70	Las finalidades de estas cooperativas deberán ser las de proporcionar útiles escolares o servicios que propendan al desarrollo cultural, social y físico de la comunidad educativa. (Ministerio de Economía, 2004, Art. 70)
Art. 5	Las cooperativas que se organicen con arreglo a la presente ley gozarán de personalidad jurídica. (Ministerio de Economía, 2004, Art. 5)
Ley General de Educación	
Decreto 83/2015	Este permite que todos los estudiantes puedan aprender (diversificación de la enseñanza), esto se ejecuta a través de la estrategia Diseño Universal del Aprendizaje.
Decreto 2960/2012 Decreto 628/2016	Gracias a estos decretos las escuelas con JEC en los cursos de 5° a 8° tienen 6 horas de libre disposición.

Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Educación 2004

Estas disposiciones legales permitirán que las clases no queden en el aire, es

decir que tengan una base legal que las permita y que sean integradas dentro del marco institucional fundamentando las horas pedagógicas vinculadas al currículo. Dicho de otra forma, las clases a desarrollar ya tienen un espacio dentro de la jornada escolar regular.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO¹

3.1. Tipo y nivel de investigación

El presente estudio corresponde a una investigación proyectiva de carácter cualitativo, orientada al diseño de una propuesta didáctica basada en cooperativas escolares para fortalecer el sentido de pertenencia en estudiantes de segundo ciclo de educación básica en contextos de vulnerabilidad. De acuerdo con Hurtado de Barrera (2000), la investigación proyectiva “tiene como objetivo diseñar o crear propuestas dirigidas a resolver determinadas situaciones” (p. 49). Esta modalidad resulta idónea para el presente trabajo, ya que permite aportar soluciones viables sin exigir necesariamente la aplicación inmediata de la propuesta durante el proceso de investigación (Hurtado de Barrera, 2000, p. 49).

La investigación proyectiva recorre estadios previos de exploración, descripción, análisis y explicación, los cuales han sido desarrollados en los capítulos anteriores mediante el análisis de las barreras al aprendizaje y la brecha de

Nota metodológica: De acuerdo con los lineamientos de la Universidad de Concepción sobre inteligencia artificial generativa, durante esta investigación se utilizaron ChatGPT, NotebookLM y Kimi K2 como herramientas de apoyo. El alcance y los propósitos específicos de su utilización se detallan en la “Declaración de autoría humana y uso de tecnologías digitales emergentes como la IA Generativa” incluida al final del documento.

capital cultural. El presente apartado corresponde al estadio proyectivo, cuyo fin es elaborar una respuesta educativa que se alinee con el mandato de Diversificación de la Enseñanza establecido por el Decreto 83/2015, el cual exige asegurar que todos los estudiantes puedan “acceder, participar y progresar” en el currículum nacional (Ministerio de Educación, 2015).

Paralelamente Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), señala “El explorador cualitativo ante todo extrae significado de los datos y no necesita reducirlos a números ni analizarlos estadísticamente, aunque el conteo de regularidades y diferencias puede utilizarse para fortalecer el análisis.” (p. 10). Bajo esta premisa, la investigación se sitúa en un enfoque cualitativo de alcance interpretativo, ya que busca comprender e interpretar el fenómeno estudiado a partir del análisis de fuentes documentales, antecedentes teóricos y experiencias de cooperativas escolares.

En este marco, el investigador actúa como el principal instrumento para analizar la viabilidad administrativa de la propuesta, la cual se ampara en la Ley 19.532 al establecer un régimen de Jornada Escolar Completa (JEC) con un mínimo de 38 horas semanales de trabajo escolar (Ministerio de Educación, 1997, Art. 2). El diseño de las clases modelo cooperativa escolar se inserta en las Horas de Libre Disposición (HLD), las cuales otorgan 228 horas pedagógicas anuales para los niveles de 5.º y 6.º básico según el Decreto 2960/2012 (Ministerio de Educación, 2012), y 228 horas anuales para 7.º y 8.º básico según el Decreto 628/2016

(Ministerio de Educación, 2016). Este espacio normativo permite ejercer la autonomía curricular para implementar una enseñanza con mayor relevancia y pertinencia social (Ministerio de Educación, 2016)

3.2. Enfoque epistemológico

Desde el plano epistemológico, esta investigación se sustenta en un enfoque interpretativo, orientado por los principios de la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970). Desde esta perspectiva, el fenómeno educativo se comprende como una construcción social influida por factores históricos, culturales y estructurales. En consecuencia, el propósito de la investigación no consiste únicamente en describir experiencias educativas, sino en interpretar críticamente cómo las dinámicas de reproducción social inciden en el sentido de pertenencia de estudiantes que asisten a establecimientos educacionales en contextos de vulnerabilidad, con el fin de fundamentar el diseño de una propuesta didáctica contextualizada.

Esta orientación epistemológica guía el análisis documental desarrollado durante la investigación, permitiendo interpretar críticamente los aportes teóricos, las experiencias de cooperativas escolares implementadas en Chile y Latinoamérica y los antecedentes normativos vigentes. A partir de este proceso se identificaron características pedagógicas comunes que posteriormente fueron articuladas en el diseño de la propuesta didáctica. De este modo, la propuesta no surge de manera intuitiva, sino del análisis e interpretación de las evidencias revisadas,

procurando responder de forma coherente al problema y a los objetivos de investigación.

Las categorías de análisis utilizadas para este proceso corresponden a los ejes teóricos desarrollados en el marco conceptual y a los criterios identificados en el análisis comparativo de las experiencias de cooperativas escolares.

En coherencia con la pedagogía crítica de Freire (1970), la propuesta reconoce los saberes, las experiencias y la cultura de los estudiantes como un punto de partida legítimo para el aprendizaje, cuestionando aquellas prácticas educativas que deslegitiman el capital cultural de los sectores populares. Esta perspectiva dialoga con el planteamiento de Bourdieu y Passeron (1970/1996), quienes explican cómo la violencia simbólica opera cuando la escuela impone una cultura dominante e invisibiliza otras formas de conocimiento. Desde esta investigación, las cooperativas escolares se comprenden como un dispositivo pedagógico que busca contrarrestar dicha lógica mediante la participación democrática, el reconocimiento de los saberes locales y la construcción colectiva del aprendizaje.

Asimismo, esta orientación resulta coherente con el Decreto N.º 83/2015, el cual promueve respuestas educativas contextualizadas y pertinentes a las características de los estudiantes, y con el marco integrativo del sentido de pertenencia propuesto por Allen et al. (2021a), quienes destacan la importancia de reconocer la propia herencia cultural y el territorio como elementos constitutivos del sentido de pertenencia. Desde esta mirada, las Horas de Libre

Disposición dejan de entenderse como una extensión del currículo tradicional y se conciben como un espacio de autonomía curricular para desarrollar experiencias de aprendizaje vinculadas con la realidad de los estudiantes, fortaleciendo su identidad, participación y compromiso con la comunidad educativa.

3.3. Procedimiento metodológico

El desarrollo de la investigación se organizó en cuatro etapas secuenciales y articuladas entre sí, las cuales responden a los objetivos específicos planteados y orientan el proceso de construcción de la propuesta didáctica.

En una primera etapa se realizó la delimitación del problema de investigación (estadio de exploración) mediante la revisión de literatura científica, informes institucionales y antecedentes normativos relacionados con el sistema educativo chileno, el sentido de pertenencia y los contextos de vulnerabilidad. Este proceso permitió analizar los factores estructurales y pedagógicos que inciden en el debilitamiento del sentido de pertenencia escolar, dando respuesta al primer objetivo específico.

Posteriormente, en la segunda etapa (estadio descriptivo) se desarrolló la construcción del marco teórico a partir de la revisión documental de los principales referentes conceptuales de la investigación, integrando los aportes de la teoría de la reproducción social, la pedagogía crítica, el marco integrativo del sentido de pertenencia y las cooperativas escolares. Este proceso permitió

establecer las categorías teóricas que orientaron el análisis de las experiencias revisadas y fundamentaron el diseño de la propuesta.

En una tercera etapa (estadios de análisis y explicación) se analizaron experiencias documentadas de cooperativas escolares implementadas en Chile y Latinoamérica mediante revisión documental, análisis de contenido y análisis comparativo. Este proceso permitió identificar características pedagógicas, condiciones de implementación y elementos asociados a la sostenibilidad de dichas experiencias, organizando los hallazgos en categorías de análisis coherentes con los objetivos de la investigación. Luego, una vez con los hallazgos se comenzó a interpretar con los referentes teóricos y sometidos a corroboración estructural, permitiendo establecer relaciones entre los antecedentes empíricos y el marco conceptual. Y a partir de estos resultados se determinaron las características pedagógicas que debía incorporar la propuesta didáctica.

Por último, en una cuarta etapa (estadio proyectivo) se diseñó la propuesta didáctica, articulando los antecedentes teóricos, normativos y empíricos obtenidos durante la investigación. Con base en estos antecedentes y las características pedagógicas determinadas en la etapa anterior se establecieron los fundamentos de la propuesta y se diseñaron las clases modelo que ejemplifican su aplicación, procurando que la propuesta respondiera de manera coherente al problema de investigación, al contexto educativo chileno y a los objetivos planteados.

3.4. Técnicas de recolección y análisis información

Como esta investigación es proyectiva y cualitativa, no hubo encuestas ni entrevistas en terreno. Todo el trabajo se construyó desde la lectura, el análisis y la comparación de documentos: artículos, libros, leyes y experiencias escritas de cooperativas escolares. El investigador es aquí el principal instrumento, porque fue quien seleccionó, leyó y dio sentido a esas fuentes (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 444).

Las técnicas que se usaron fueron tres:

a) Revisión documental y bibliográfica. Consiste en ir a las fuentes de forma ordenada: buscar, leer y extraer lo que cada texto aporta al problema. Como dice Hurtado de Barrera (2007), es un proceso de recopilación y revisión que permite llegar a un conocimiento profundo del fenómeno (p. 152). Aquí se consultaron los referentes teóricos (Bourdieu, Freire, Allen et al., Vygotsky), las normativas chilenas y los antecedentes latinoamericanos.

b) Análisis de contenido. Se aplicó a los cinco antecedentes de cooperativas escolares (PROASOCIA, DGRV, Córdoba, Radiocooperativa y PIL-ART). La idea no fue resumirlos, sino reducir la información en conjuntos manejables que permitieran comparar (Barraza Macías, 2023, p. 65). Para eso se definieron de antemano las siguientes categorías de análisis:

Tabla 2 (3.1) Categorías para el análisis de las experiencias

Criterio	¿Qué se busca en los antecedentes?
Sostenibilidad institucional	Se indaga si la cooperativa perduró en el tiempo, qué estrategias la sostuvieron o qué factores explican su desaparición.
Dimensión pedagógica	Se examina cómo se organiza el aprendizaje y qué dimensiones pedagógicas articulan la cooperativa con la emancipación del estudiante.
Capital social	Se identifica si la experiencia genera redes de vínculo entre pares (<i>bonding</i>) y de proyección comunitaria (<i>bridging</i>) que trasciendan el aula.
Nudos críticos	Se registran las dificultades encontradas para prever barreras en futuras implementaciones.

Fuente: elaboración propia

c) Análisis comparativo. Con las categorías ya definidas, se contrastaron los cinco casos para ver qué tenían en común y en qué se diferenciaban. El objetivo no fue juzgar cuál fue mejor, sino entender qué condiciones hacen que una cooperativa escolar se sostenga y fortalezca el sentido de pertenencia en contextos de vulnerabilidad.

3.5 Caracterización de los estudiantes destinatarios de la propuesta

La propuesta didáctica se dirige a estudiantes de segundo ciclo de educación general básica, lo que comprende un rango etario de aproximadamente entre 10 y 13 años, correspondientes a los niveles de 5.° a 8.° básico. Esta etapa evolutiva resulta particularmente significativa para el fortalecimiento del sentido de pertenencia, dado que coincide con periodos de transición cognitiva, social e identitaria que hacen a los estudiantes especialmente sensibles a las dinámicas grupales (Rodríguez-Garcés et al., 2021, p. 113; Allen et al., 2021a).

3.5.1 Desarrollo cognitivo: transición de operaciones concretas a formales

Desde la perspectiva de Jean Piaget, los estudiantes de esta edad se encuentran en la etapa de operaciones concretas (7-11 años) transitando hacia las operaciones formales (a partir de los 11 años a la edad adulta). En esta etapa, los estudiantes son capaces de "resolver problemas concretos (prácticos) de forma lógica. Entiende las leyes de la conservación y es capaz de clasificar y completar series" (Woolfolk, 2010, p. 34). No obstante, "el estudiante en la etapa de las operaciones concretas finalmente ha desarrollado un sistema completo y muy lógico de pensamiento, el cual, no obstante, todavía está ligado a la realidad física" (Woolfolk, 2010, p. 37).

Esta característica del pensamiento preadolescente tiene implicaciones directas para el diseño de las clases modelo: el aprendizaje se potencia cuando los estudiantes aplican conocimientos en situaciones concretas, "haciendo la metacognición" y permitiéndoles pasar de la teoría de la carpeta a la práctica (Ferreira, 2016, p. 37). La cooperativa escolar, al articular el aprendizaje con la producción tangible de bienes o servicios, se ajusta a esta capacidad de pensamiento operativo concreto y a la necesidad de anclar el conocimiento en la realidad física.

3.5.2. Desarrollo social: aprendizaje en la Zona de Desarrollo Próximo

Desde el enfoque de Lev Vygotsky, el aprendizaje en esta etapa es fundamentalmente social e interactivo. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se define como el "área entre el nivel actual de desarrollo del niño, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo que el niño podría alcanzar bajo la guía de un adulto o con la colaboración con un compañero más avanzado" (Vygotsky, 1978, p. 86, citado en Woolfolk, 2010, p. 47). Vygotsky señala además que "los procesos mentales superiores aparecen primero en los individuos conforme se construyen en cooperación durante actividades compartidas" (Woolfolk, 2010, p. 61).

La estructura cooperativa de las clases modelo permite que los estudiantes se apoyen mutuamente, funcionando como andamiaje social que potencia el desarrollo cognitivo y la construcción colectiva del conocimiento. Como señala Ferreyra (2016), "el conocimiento es construido en conjunto por estudiantes y docentes en comunidad, siendo los alumnos los transformadores de su propio conocimiento en situación" (p. 115). Esta dimensión vygotskiana articula directamente con la pedagogía crítica de Freire (1970) y con el enfoque de Allen et al. (2021a) sobre las competencias para pertenecer.

3.5.3. Desarrollo psicosocial: transición hacia la construcción de la identidad

Erik Erikson identifica en esta etapa la crisis de “laboriosidad versus inferioridad” (6-12 años), periodo en el cual los niños “empiezan a ver la relación que hay entre la perseverancia y la satisfacción de un trabajo terminado” (Woolfolk, 2010, p. 85). Según esta teoría, el éxito al enfrentar las exigencias académicas, las actividades de grupo y las relaciones con pares conduce a un mayor sentido de competencia y eficacia (Woolfolk, 2010, p. 85). En este contexto, el estudiante de segundo ciclo básico requiere de un entorno que reconozca sus capacidades para evitar sentimientos de fracaso o incompetencia que puedan comprometer su trayectoria escolar futura.

La cooperativa escolar responde de manera integral a esta necesidad evolutiva al proporcionar un escenario donde los logros son colectivos y las contribuciones individuales son reconocidas públicamente. Bajo el marco del Decreto 83/2015, esta estrategia permite que el establecimiento planifique respuestas educativas que valoricen las diferencias individuales, posibilitando que cada estudiante pueda “acceder, participar y progresar” en el currículum nacional (Ministerio de Educación, 2015, p. 12).

El trabajo cooperativo ofrece así un ambiente propicio para que los alumnos se sientan “útiles”, transformando la labor diaria en un “trabajo socialmente

productivo" (Ferreyra, 2016, p. 115). Esta percepción de utilidad y el reconocimiento de sus pares en los talleres de producción generan un "mayor sentido de pertenencia... para con la casa de estudios" (Ferreyra, 2016, p. 80). De este modo, la propuesta no solo fortalece la competencia académica, sino que blindada la identidad del estudiante frente a la exclusión, cimentando una base de seguridad emocional necesaria para su ingreso a la adolescencia.

3.5.4. La preadolescencia como etapa crítica para el sentido de pertenencia

Finalmente, es necesario señalar que esta etapa es particularmente sensible para el desarrollo del sentido de pertenencia. Como señalan Rodríguez-Garcés et al. (2021), "tanto la infancia como la preadolescencia son periodos marcados por la maduración física, cognitiva y psicológica, además de la exploración y selección de categorías identitarias... los estudiantes de enseñanza básica son más sensibles a los conflictos que pueden ocurrir entre pares y el centro educativo" (p. 113).

Allen et al. (2021b) complementan esta perspectiva al señalar que "la adolescencia puede ser de hecho el momento más difícil para la pertenencia... para los niños muy pequeños, la pertenencia se centra en la familia... en los años de la adolescencia, sin embargo, eso ya no es suficiente, y la aceptación por parte del grupo de pares es primordial" (p. 1143). Esta transición hace que la estructura grupal de la cooperativa no sea solo un método didáctico, sino una respuesta a una necesidad evolutiva de identidad y seguridad emocional.

3.6. Criterios de rigor y consistencia

La consistencia de la propuesta didáctica se sustenta en dos mecanismos fundamentales: la triangulación teórica y la corroboración estructural.

3.6.1. Triangulación teórica

La triangulación teórica consiste en "el uso de múltiples teorías o perspectivas para analizar el conjunto de los datos" (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 505), cuya meta "no es corroborar los resultados contra estudios previos, sino analizar los mismos datos bajo diferentes visiones teóricas o campos de estudio" (p. 505).

La propuesta didáctica está sustentada por cuatro perspectivas teóricas que se cruzan para otorgar mayor credibilidad al diseño:

Tabla 3 (3.2) Articulación de perspectivas teóricas y sus aportes a la propuesta didáctica

Perspectiva teórica	Aporte a las clases
Pierre Bourdieu (reproducción social, violencia simbólica, capital cultural, habitus)	Los contenidos son la cultura de los estudiantes, las habilidades se desarrollan a la par de las necesidades propias del estudiantado y la comunidad. Pasamos de la imposición de una cultura ajena a la inclusión de la cultura local.
Paulo Freire (pedagogía crítica, educación problematizadora)	Las relaciones de poder cambian, el estudiante ya no es un recipiente al que le depositan conocimientos, en este, aquel reconoce su mundo como una realidad legítima de intervenir y transformar para el bienestar y su comunidad.

Allen (sentido de pertenencia)	El sentido de pertenencia junto a sus cuatro componentes se desarrolla en las clases modelo, este es el fundamento que dará fuerza a la emancipación del aprendizaje.
Lev Vygotsky (desarrollo cognitivo-social, ZDP)	Los estudiantes transformadores de su propio mundo trabajan de manera colaborativa, unos a otros se enseñan y comparten resultados, de esta manera se realizan vínculos de andamiaje.

Fuente: Elaboración propia

Cuando se diseñe cada clase modelo, se explicitará cómo estos cuatro referentes se articulan en las actividades, los objetivos y los criterios de evaluación.

3.6.2. Corroboración estructural: criterio de evaluación para el diseño proyectivo

La corroboración estructural es el "proceso mediante el cual varias partes de los datos (categorías, por ejemplo) se 'soportan conceptualmente' entre sí (mutuamente). Implica que reúnas información y datos emergentes para establecer conexiones o vínculos que eventualmente crean un todo cuya justificación son las propias piezas de evidencia que lo conforman" (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 504).

La corroboración estructural se utiliza para verificar que los hallazgos obtenidos del análisis de los antecedentes se sostengan conceptualmente entre sí y formen un sistema coherente que oriente el diseño de la propuesta didáctica. Para que esto se pueda dar se establecen relaciones entre los hallazgos vinculados al

anclaje curricular y la identidad territorial, la producción tangible y la democracia participativa, y el capital de vinculación y el capital de puente.

Como señalan Quecedo y Castaño (2002, citados en Barraza Macías, 2023, p. 83), este procedimiento permite "analizar cómo los hechos soportan las conclusiones obtenidas" y "establecer la no existencia de contradicciones en los datos construidos". Asimismo, se busca verificar que las inferencias realizadas por el investigador tengan un "anclaje empírico" y sean consistentes en el transcurso de la exposición argumentativa (Barraza Macías, 2023, p. 83).

3.7. Limitaciones del estudio

El presente trabajo, por su carácter proyectivo, se limita al diseño de la propuesta didáctica y no incluye su implementación ni evaluación empírica en un contexto escolar real. La consistencia de las clases modelo se realiza mediante triangulación teórica y corroboración estructural, sin contar con la retroalimentación de docentes o estudiantes en situación de práctica. Asimismo, la propuesta requiere ser adaptada a las particularidades de cada establecimiento educativo, considerando su proyecto educativo institucional, su comunidad y sus recursos disponibles. Su implementación depende además de las condiciones institucionales y de la autorización para disponer de las Horas de Libre Disposición.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE ANTECEDENTES DE COOPERATIVAS

ESCOLARES Y SISTEMATIZACIÓN PARA EL DISEÑO DE LA PROPUESTA

4.1. Presentación de antecedentes de cooperativas escolares

4.1.1. Programa PROASOCIA — Universidad de Chile (1998–2020)

Este antecedente es el más significativo en el contexto nacional, pues sistematiza una experiencia histórica de casi 20 años en la promoción del modelo cooperativo escolar en Chile (Radrigán, Dávila y Bellei, 2020, p. 1). La investigación analiza la trayectoria de 81 cooperativas escolares gestadas bajo este programa, desarrollando actividades artísticas (música y baile), proyectos agrícolas y venta de útiles escolares. Sin embargo, al año 2020 solo cuatro de ellas permanecían activas. Es una tasa de mortalidad que no puede leerse como un simple fracaso administrativo: como señalan Radrigán, Dávila y Bellei (2020, p. 2), la causa principal reside en que el desarrollo de estas habilidades “no es incorporado en ningún aspecto del currículo escolar”, condenando a las cooperativas a depender exclusivamente de voluntades individuales y dejándolas fuera del “mundo legítimo” de la escuela.

4.1.2. Programa "Creamos Juntos Cooperativas Escolares" — DGRV (2023–presente)

Impulsado por la Confederación Alemana de Cooperativas, este programa representa una innovación metodológica reciente en Latinoamérica, funcionando como un “laboratorio vivencial de valores solidarios y democracia participativa” (DGRV Coopsur, s. f.). A diferencia de PROASOCIA, no se trata de una experiencia de implementación directa en un aula, sino de un modelo de acompañamiento técnico y sistematización metodológica. Se integra en este análisis por su enfoque técnico sistematizado, que incluye manuales especializados y el innovador sistema de “cooperativas madrinas”, el cual genera un puente vital entre el aprendizaje escolar y la realidad productiva del movimiento cooperativo adulto (DGRV Coopsur, s. f.). Es así como este antecedente aporta una perspectiva desde afuera del aula, pero con los pies puestos en la práctica cooperativa real.

4.1.3. Programa Provincial de Educación Cooperativa — Córdoba, Argentina (2005–2015)

La relevancia de esta investigación macro radica en el análisis de un universo de 120 instituciones educativas que lograron institucionalizar el cooperativismo en la provincia de Córdoba (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 26). Este caso es el

contrapunto directo a la experiencia chilena: mientras PROASOCIA dependía de la voluntad individual, Córdoba registraba 150 cooperativas vigentes hacia el 2014 gracias a la existencia de lineamientos curriculares específicos emitidos por el Ministerio de Educación provincial desde el año 2009 (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 30). Su estudio permite caracterizar el impacto positivo del modelo en la convivencia escolar y la autoestima de estudiantes en sectores de alta vulnerabilidad (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 33). En este sentido, Córdoba permite ver que la cooperativa escolar puede ser sostenible cuando deja de ser un taller extra para convertirse en política pública.

4.1.4. Radiocooperativa Escolar "La 102.3 FM Limitada" — Almafuerite, Argentina (2014–2016)

Este proyecto constituye una experiencia situada de tipo cultural y de servicio que utiliza la radio como un dispositivo convocante para el aprendizaje colaborativo (Ponce, Ferreyra e Ibáñez, 2016, p. 13). Los estudiantes no se limitan a escuchar programas: los producen, escriben guiones, entrevistan a vecinos y comunican los sucesos de su comunidad. Es así como la producción de programas radiales ancla el aprendizaje de la lectoescritura en una praxis con sentido comunitario, transformando a los estudiantes de meros receptores en “productores de sentido” con identidad local (Ponce, Ferreyra e Ibáñez, 2016, p. 13). Esta experiencia es fundamental porque demuestra que la producción tangible no necesita ser una

huerta o una panadería: puede ser un servicio cultural que nace del territorio y vuelve al territorio.

4.1.5. Proyecto PIL-ART, Del Campillo, Argentina (2010–2016)

Esta experiencia destaca por su capacidad de transformar una problemática ambiental (la contaminación por pilas usadas) en una oportunidad de aprendizaje socialmente productivo mediante la creación de esculturas de cemento (Scalitti y González, 2016, p. 47). El proyecto ilustra cómo el trabajo cooperativo permite articular asignaturas como Arte y Ciencias Naturales en una sola práctica transformadora, donde el conocimiento no se transfiere sino que se crea a través de la acción sobre la realidad. Además, genera un intenso capital social de puente al vincular a la escuela con municipios, empresas, asociaciones de pueblos originarios y la sociedad en su conjunto (Scalitti y González, 2016, p. 51). Es por esto que PIL-ART se convierte en un antecedente clave: no solo produce conocimiento, sino que produce vínculos que trascienden los muros de la escuela.

4.2. Análisis comparativo de las experiencias

La comparación de los cinco antecedentes se realizó a partir de las categorías de análisis definidas en el apartado metodológico. Para comparar las experiencias, se consideraron criterios más específicos dentro de cada categoría. En la dimensión pedagógica se observó la producción tangible y la democracia

participativa; en el capital social, el capital de vinculación y de puente; y en la sostenibilidad institucional, el vínculo curricular y la continuidad de las experiencias. También se incorporaron datos descriptivos de cada caso y los principales nudos críticos identificados.

Tabla 4 (4.1) Análisis comparativo de las experiencias de cooperativas escolares

Criterio	PROASOCI A (Chile)	DGRV (Latinoameri ca)	Córdoba (Argentina)	Radiocooper ativa (Argentina)	PIL ART (Argentina)
Periodo	1998-2020	2023- presente	2005-2015	2014-2016	2010-2016
Tipo de experiencia	Implementa ción directa en establecimie ntos	Modelo de acompañami ento técnico- metodológic o	Implementa ción directa (política pública provincial)	Implementació n directa	Implementa ción directa
Nivel educativo	Básica y media	No especificado	Primaria (40%) y secundaria (60%)	Primaria (6–13 años)	Secundaria
Contexto Socioeconó mico	Vulnerabilid ad alta (IVE)	Diverso	81% escuelas estatales; sectores de bajos recursos	Medio-bajo; familias con planes sociales y sin trabajo fijo	Fragmentac ión social; familias de bajos recursos separadas por vías del tren
Tipo de Cooperativa	Artes, música, baile, kioscos escolares, agrícola	Diversas: huertas, papelería, reciclaje	Consumo y producción (66% producción de bienes: huertas, artesanías, panificación)	Radio escolar; servicio cultural y comunicacion al	Arte- reciclaje; esculturas de cemento con pilas usadas
Producción tangibles	Sí (kioscos, actividades agrícolas y artísticas)	Sí (bienes y servicios según sede)	Sí (bienes concretos para la comunidad)	Sí (programas radiales sobre sucesos locales)	Sí (esculturas públicas de cemento con pilas recicladas)
Democracia participativa	Limitada; voluntariado sin asambleas	Sí; asambleas y manuales de	Sí; asambleas con voto;	Sí; asambleas, elección de roles, toma de	Sí; gestión grupala, votación en asamblea,

	estructuradas	sistematización	elección de representantes	decisiones colectivas	liderazgo asociativo
Vínculo con currículo / identidad territorial	No; extracurricular	No aplica (modelo externo)	Sí; lineamientos curriculares provinciales desde 2009	Parcial; depende del Proyecto Institucional	No explicitado; depende de docentes líderes
Capital de vinculación	Entre pares del mismo establecimiento	Entre pares de la cooperativa escolar	Entre pares de la misma escuela	Entre pares del proyecto radial	Entre pares del grupo de arte
Capital Puente	Limitado; sin vínculos comunitarios estructurados	Amplio; cooperativas madrinadas, movimiento cooperativo adulto	Amplio; municipios, centros juveniles, orquestas, parlamentos	Amplio; municipalidad, bomberos, biblioteca, clubes, cooperativas de servicios	Muy amplio; municipio, empresas, asociaciones, otras escuelas, pueblos originarios
Sostenibilidad	Baja; 4 de 81 cooperativas activas (95% mortalidad)	Reciente; estrategias de relevo generacional y mejora continua	Alta; 150 cooperativas vigentes con personería escolar	Condicionada; depende de la continuidad del PEI	Variable; depende de la continuidad de docentes líderes
Nudos críticos	Falta de integración curricular; dependencia de voluntades individuales	Dependencia de financiamiento externo; reciente implementación	Escasez de tiempo institucional; superposición con obligaciones académicas	Manejo técnico de la radio; espacio físico; distribución de tiempos	Obtención de fondos; escasa implicación del resto del establecimiento; dependencia de dos docentes

Elaborado a partir de Ferreyra & Cantelli, 2016, Ferreyra, 2015, DGRV Coopsur, s.f y de Radrigán et al. 2020.

4.2.1. Patrones convergentes del análisis y comparación de las experiencias

4.2.1.1. La Dimensión Democrática como Constante Institucional:

La primera convergencia revela que la cooperativa funciona como una forma de organización social del aprendizaje que favorece la autonomía y participación responsable del estudiantado. En la mayoría de los casos, la participación en asambleas permite una mayor autonomía acercándose a una lógica emancipadora donde el docente abandona el rol de "único poseedor del saber" para transformarse en un mediador. Como se observa en el estudio macro de Córdoba, este éxito se basa en un "modelo democrático de participación e interacción" que asegura la integración de sus miembros (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 51). Incluso en la experiencia chilena de PROASOCIA, el propósito central era que los jóvenes experimentaran directamente una "iniciativa emprendedora de orientación social" basada en la gestión colectiva (Radrigán, Dávila y Bellei, 2020, p. 1).

4.2.1.2. La Producción Tangible y cultural-intelectual como Anclaje del Aprendizaje:

Una segunda coincidencia crítica es que el aprendizaje cooperativo se materializa en un producto que tenga valor social para la comunidad. No se trata

de producciones sin sentido, sino de un trabajo socialmente productivo con relevancia comunitaria. En la experiencia de Almafuerte, el vínculo con lo tangible es evidente: “La producción de los propios programas hace que los niños se interioricen de los sucesos importantes que ocurren en la comunidad y los comuniquen” (Ponce, Ferreyra e Ibáñez, 2016, p. 13). De igual forma, el proyecto PIL-ART logra que el conocimiento de ciencias se ancle en la realidad física mediante el “trabajo cooperativo en grupo” para diseñar esculturas de cemento que protegen el medio ambiente (recolección de baterías y pilas contaminantes) (Scalitti y González, 2016, p. 47). Este reconocimiento externo permite que el trabajo de los estudiantes trascienda el espacio escolar y adquiera un lugar dentro de la comunidad a través de una producción tangible o cultural.

4.2.1.3 La vinculación con el contexto y sus problemáticas

Finalmente, las experiencias analizadas permiten observar que las cooperativas escolares han sido desarrolladas en contextos de vulnerabilidad, no desde una perspectiva centrada únicamente en las carencias, sino también desde el reconocimiento de los saberes, recursos y características de las comunidades. En Córdoba, el hecho de que el “81% de estas organizaciones pertenecen al ámbito estatal”, atendiendo mayoritariamente a sectores económicos bajos, muestra la presencia que han tenido estas experiencias en dichos contextos (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 33). En el proyecto PIL-ART, la cooperativa se desarrolla frente a la “fragmentación social” presente en el barrio y busca

convertir a los estudiantes en “agentes movilizadores” de su comunidad (Scalitti y González, 2016, pp. 47-48).

4.2.2. Patrones Divergentes y Lecciones Estratégicas para el Diseño

Al contrastar las experiencias, se observa que la divergencia más crítica no es de carácter geográfico, sino de anclaje institucional y curricular. Mientras el modelo chileno previo se caracterizó por una alta fragilidad sistémica, el modelo de la provincia de Córdoba logró una consolidación que lo transformó en política pública.

4.2.2.1. La Articulación Curricular como Eje de Sostenibilidad

La brecha más evidente surge al comparar la tasa de mortalidad del programa PROASOCIA en Chile frente a la vitalidad del programa en Argentina. En la experiencia nacional chilena, de las 81 cooperativas creadas, solo cuatro permanecieron activas, debido fundamentalmente a que el entrenamiento necesario para desarrollarlas “no es incorporado en ningún aspecto del currículo escolar” (Radrigán, Dávila y Bellei, 2020, p. 2). Al quedar relegadas a la categoría de talleres extracurriculares, las cooperativas dependían en gran medida de voluntades individuales, careciendo de sostenibilidad institucional.

En abierta contraposición, la sostenibilidad de las cooperativas en Córdoba se atribuye directamente a la “existencia de lineamientos curriculares específicos emitidos por el Ministerio de Educación” de dicha provincia desde el año 2009

(Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 30). Esta divergencia constituye uno de los principales argumentos para que la propuesta didáctica busque su viabilidad mediante el uso de las Horas de Libre Disposición (HLD), permitiendo que la cooperativa no funcione como una actividad extracurricular aislada, sino integrada a la organización curricular del establecimiento.

4.2.2.2. El capital social de puente como diferenciador de impacto.

Mientras que PROASOCIA generó principalmente capital social de vinculación (bonding) (lazos internos entre pares), el proyecto PIL-ART de Del Campillo construyó explícitamente redes de puente (bridging) que trascendieron los muros de la escuela. PIL-ART articuló a la institución con una red que incluyó “instituciones educativas de Nivel Inicial, Primario y Especial, la asociación Estrellas Amarillas, el Municipio, la Asociación de Pueblos Originarios, empresas privadas y la sociedad en su conjunto” (Scalitti y González, 2016, p. 51). Esta diferencia permite observar que algunas experiencias no limitan las relaciones cooperativas al interior del establecimiento, sino que las proyectan hacia distintos actores de la comunidad.

4.2.2.3. Nudos Críticos Compartidos: Las Barreras de la Estructura Rígida

A pesar de las diferencias entre las experiencias, en todas se identifican nudos críticos que pueden dificultar su implementación o sostenibilidad. Estos deben ser considerados como factores de riesgo para el diseño de la propuesta:

- Existe una persistente “escasez de tiempo institucional” y una constante “superposición con obligaciones” del cursado regular de los estudiantes (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 64). Incluso en experiencias significativas como la Radiocooperativa de Almafuerte, se advierte que el dispositivo demanda un uso intensivo de “tiempos extra escolares” para evitar interferir con el horario regular (Ponce, Ferreyra e Ibáñez, 2016, p. 16).
- Gestión de Recursos e Infraestructura: La sostenibilidad se ve amenazada por la complejidad en la “obtención de fondos” para materiales y la recurrente falta de un “espacio físico necesario” para el funcionamiento técnico de la cooperativa (Ponce, Ferreyra e Ibáñez, 2016, p. 16).

4.3. Triangulación teórica de los hallazgos

La triangulación teórica consiste en el uso de múltiples perspectivas para analizar un conjunto de datos, cuya meta no es corroborar resultados contra estudios previos, sino analizar los mismos datos bajo diferentes visiones teóricas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 505). A continuación, se presenta el cruce sistemático entre los hallazgos empíricos de los cinco antecedentes y las cuatro perspectivas teóricas que fundamentan este trabajo.

4.3.1. Bourdieu: de la violencia simbólica a la solidaridad democrática

A través de los antecedentes analizados se puede interpretar que la violencia simbólica opera en el ámbito escolar cuando las cooperativas se imponen como

prácticas ajenas a la cultura del estudiante. Como señalan Bourdieu y Passeron (1970/1996), “todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (p. 44). En el caso del programa PROASOCIA, la cooperativa funcionaba como un taller extracurricular, lo que puede interpretarse como una forma de violencia simbólica al presentarse como un “complemento” de una escuela que ya deslegitimaba los saberes locales, sin cuestionar su estructura. El resultado fue una tasa de mortalidad del 95,1%, lo que puede interpretarse como una dificultad para sostener una práctica alternativa cuando esta no logra integrarse a la estructura institucional de la escuela.”

Por el contrario, los antecedentes de Córdoba, PIL-ART y Radiocooperativa permite interpretar que la integración de saberes locales y las problemáticas que los afectan contribuye al reconocimiento del capital cultural de los estudiantes dentro de la escuela. La experiencia cordobesa, con “150 cooperativas con personería escolar vigentes”, logró institucionalizar esta valoración mediante lineamientos curriculares específicos (Ferreira y Cantelli, 2016, pp. 22, 30). No obstante, la triangulación revela que la normativa no garantiza por sí sola la ruptura del habitus. Según Bourdieu, el habitus es el “producto de la incorporación de la estructura social” que, al ser internalizado, “estructura las prácticas y las representaciones” de los sujetos (García Marín, 2006, p. 74). Para transformar

este habitus de exclusión, se requiere una práctica que construya una solidaridad democrática que contradiga la jerarquía vertical de la escuela tradicional.

La cooperativa “Compartiendo Caminos” ejemplifica esta ruptura cuando los docentes asumen un nuevo rol como mediadores culturales, señalando que intentan “corrernos del lugar protagónico como únicos poseedores del saber, para dar lugar a la creación de espacios que posibiliten aprender de otra manera” (Peiracchia en Ferreyra, 2016, p. 112)

4.3.2. Freire: del sujeto-recipiente al sujeto-transformador

Los antecedentes analizados son coherentes con la distinción freireana entre educación bancaria y educación problematizadora. Para Freire (1970), la educación bancaria constituye una “invasión cultural” que impone una visión del mundo ajena al estudiante, negándole su condición de sujeto histórico: “cuanto más se ejercitan los educandos en el archivo de los depósitos que les son transferidos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él” (p. 75).

En cambio, algunas de las experiencias analizadas presentan características que pueden ser interpretadas desde la educación problematizadora. El testimonio de una estudiante del programa DGRV permite observar este proceso: “Antes pensaba que para hacer algo tenía que hacerlo sola, pero ahora entiendo que juntos podemos lograr cosas más grandes” (DGRV Coopsur, s.f.). Esto permite observar un cambio en la forma de comprender la acción individual y colectiva.

Esta forma más activa de comprender la acción del estudiante se relaciona con lo planteado por Mujica Johnson (2025), quien señala que la pedagogía crítica busca que el estudiante deje de ser una “vasija” o recipiente para constituirse como un “ser de búsqueda constante”, capaz de percibir críticamente su existencia en el mundo (p. 24). La Radiocooperativa de Almafuerte materializa este paso cuando los estudiantes producen programas sobre “sucesos importantes que ocurren en la comunidad” (Ponce, Ferreyra e Ibáñez, 2016, p. 13): en lugar de recibir información pasivamente, la nombran, la problematizan y la comunican.

Desde esta perspectiva, la producción adquiere especial relevancia cuando permite que los estudiantes actúen sobre situaciones vinculadas con su realidad. La praxis freireana exige que el estudiante actúe sobre la realidad para modificarla (Freire, 1970, p. 60). Proyectos como PIL-ART, que transforma baterías usadas en esculturas públicas, o las cooperativas cordobesas que generan un “trabajo socialmente productivo”, permiten observar cómo el aprendizaje se concreta en producciones vinculadas con la realidad de los estudiantes y su comunidad (Scalitti y González, 2016, p. 51; Ferreyra, 2016, p. 113). Esta materialización contribuye a que el aprendizaje no se limite a la transmisión de contenidos, sino que incorpore espacios de autonomía y participación, donde la solidaridad no solo se enseña como concepto, sino que se practica en la distribución de roles y recursos (Ferreyra, 2016, p. 130).

4.3.3. Allen et al.: las cuatro dimensiones del sentido de pertenencia

Los antecedentes son coherentes con el marco integrativo de Allen et al. (2021) y permiten precisar qué condiciones empíricas desarrollan cada dimensión.

Competencias para pertenecer. Los antecedentes muestran que estas competencias no son genéricas, sino situadas. La Radiocooperativa desarrolla competencias comunicativas, pero lo hace ancladas en la identidad cultural: los estudiantes comunican "sucesos importantes que ocurren en la comunidad" (Ponce, Ferreyra e Ibáñez, 2016, p. 13), lo que implica autoconocimiento y reconocimiento consciente del lugar (Allen et al., 2021a, p. 92)

Oportunidades para pertenecer. Allen et al. (2021a, p. 93) distinguen entre capital social de vinculación (*bonding*) y capital social de puente (*bridging*). Los antecedentes permiten reconocer esta hipótesis: PROASOCIA y la Radiocooperativa generan principalmente capital de vinculación (lazos entre pares de la misma escuela). PIL-ART y el programa DGRV generan explícitamente capital de puente: PIL-ART articuló a la escuela con "instituciones educativas de Nivel Inicial, Primario y Especial, la asociación Estrellas Amarillas, el Municipio, la Asociación de Pueblos Originarios, empresas privadas y la sociedad en su conjunto" (Scalitti y González, 2016, p. 51). Esta red multisectorial amplía las oportunidades de pertenecer, pues "crea redes sociales más amplias

y trasciende las características sociodemográficas de los miembros" (Allen et al., 2021a, p. 93).

Motivaciones para pertenecer. Cuando la escuela sistemáticamente frustra el deseo de pertenecer, los estudiantes pueden desarrollar una "motivación aprendida de no pertenencia" (Allen et al., 2021a, p. 94). Algunas de las experiencias muestran, en cambio, espacios en donde la participación de los estudiantes tiene consecuencias reales. En la cooperativa "Compartiendo Caminos", una estudiante en práctica docente señala: "Cada uno se siente parte del proyecto, trabaja y se esfuerza motivado por el sentido de pertenencia e identificación" (Ferreyra y Ponce, 2016).

Percepciones de pertenencia. Los antecedentes muestran que el trabajo colectivo puede alcanzar un reconocimiento más allá del grupo. Cuando una cooperativa realiza una muestra artística, una jornada de cine o una campaña de reciclaje, el trabajo de los estudiantes se materializa en producciones que son reconocidas por la comunidad. Desde lo planteado por Allen et al. (2021a), estas experiencias pueden favorecer la percepción de pertenencia de los estudiantes.

4.3.4. Vygotsky: la ZDP y el andamiaje social cooperativo

Los antecedentes muestran diferentes formas de trabajo cooperativo que puede ser interpretado desde la Zona del Desarrollo Próximo y el andamiaje social. Vygotsky señala que "los procesos mentales superiores aparecen primero en los individuos conforme se construyen en cooperación durante actividades

compartidas" (Woolfolk, 2010, p. 61). La estructura de asambleas, la elección de representantes y la distribución de roles en las cooperativas cordobesas y del programa DGRV son ejemplos de cooperación. En estas experiencias, la cooperación también implica un cambio en el rol docente, quien pasa de ocupar una posición central a orientar y acompañar el proceso. La experiencia de "Co.Pa.C" señala que los docentes deben "correrse del lugar protagónico" (Ferreira y Ponce, 2015).

4.4. Corroboración estructural de los hallazgos empíricos

La corroboración estructural es el proceso mediante el cual varias partes de los datos se "soportan conceptualmente" entre sí, creando un todo cuya justificación son las propias piezas de evidencia que lo conforman (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 504). En esta sección se verifica que los hallazgos de los antecedentes no son contradicciones aisladas, sino que forman un sistema coherente que orienta el diseño de la propuesta didáctica.

4.4.1. Coherencia entre anclaje curricular e identidad territorial

El análisis comparativo permite observar la relación entre dos dimensiones fundamentales: la dimensión institucional y la identidad territorial desde una dimensión cultural. La experiencia de Córdoba logró sostenibilidad institucional debido a que articuló ambas: los lineamientos curriculares emitidos por el Ministerio de Educación provincial desde el año 2009 permitieron que cada

organización respondiera a las necesidades de su territorio específico (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 30). En contraste, la Radiocooperativa de Almafuerte, a pesar de su fuerte impacto pedagógico y anclaje territorial, manifestó nudos críticos al carecer de una integración formal, dependiendo de “tiempos extraescolares” y de la voluntad individual de sus docentes guías (Ponce, Ferreyra e Ibáñez, 2016, p. 16)). De igual modo, el proyecto PIL-ART generó un intenso capital de puente, pero su fragilidad radicó en la dependencia de la participación comprometida de solo dos docentes, ante la escasa implicación del resto del establecimiento (Scalitti y González, 2016, p. 51)

La corroboración estructural permite sostener que el anclaje legal-curricular constituye una condición relevante para la sostenibilidad de la propuesta y su integración a la vida escolar. Como señala el estudio longitudinal de Radrigán, Dávila y Bellei (2020), la “extracurricularidad” fue el factor determinante en la mortalidad del 95,1% de las cooperativas chilenas, toda vez que el desarrollo de estas habilidades “no es incorporado en ningún aspecto del currículo escolar” (p. 2). Al no estar integradas, estas organizaciones no formaban parte del “mundo legítimo” de la escuela, sino de una periferia accesorio. En términos de Bourdieu y Passeron (1970/1996), esta periferia es un espacio donde la violencia simbólica opera con mayor intensidad, pues la escuela, como institución investida de la función social de enseñar, tiene el poder de “definir lo que es legítimo aprender”. En consecuencia, aquello que queda fuera del currículum oficial es, por definición, desvalorizado ante los ojos del estudiante, reforzando el habitus de

exclusión que la presente propuesta busca revertir mediante el uso de las Horas de Libre Disposición (Ministerio de Educación, 2015; Ministerio de Educación, 2016)

4.4.2. Coherencia entre producción tangible y democracia participativa

Los antecedentes apoyan que la producción tangible (huertas, radio, esculturas) y la democracia participativa (asambleas, elección de representantes) no son dimensiones separadas, sino que se “soportan” conceptualmente de forma mutua (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 99). La producción tangible o cultural genera el objeto sobre el cual los estudiantes deciden democráticamente, materializando lo que se define como un “trabajo socialmente productivo en la escuela” (Ferreyra, 1996, en Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 18). Sin producción real, la asamblea corre el riesgo de ser un simulacro pedagógico; mientras que, sin espacios de participación y decisión, la producción puede terminar siendo una actividad dirigida por el docente. La cooperativa “Compartiendo Caminos” de Córdoba ejemplifica esta coherencia, toda vez que se observa que los estudiantes “toman distintos tipos de decisiones en forma individual y colectivamente” sobre proyectos que generan bienes o servicios reales (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 99). De este modo, la práctica no solo enseña contenidos, sino que exige formar a los estudiantes en una “participación democrática comprometida” que incide en la calidad de sus aprendizajes (Ferreyra, 2016, p. 106).

4.4.3. Coherencia entre capital de vinculación y capital de puente

Los antecedentes nos permiten identificar que el capital de vinculación (*bonding*) y el capital de puente (*bridging*) cumplen una función complementaria para que el sentido de pertenencia sea inclusivo. El programa PROASOCIA funcionó como una experiencia extracurricular y con una integración limitada al currículo escolar (Radrigán, Dávila y Bellei, 2020, p. 2). Por el contrario, el proyecto PIL-ART generó un intenso capital de puente al articular a la escuela con una red que incluyó a “instituciones educativas de Nivel Inicial, Primario y Especial, la asociación Estrellas Amarillas, el Municipio, la Asociación de Pueblos Originarios, empresas privadas y la sociedad en su conjunto” (Scalitti y González, 2016, p. 51). Como señalan Allen et al. (2021a), estas redes de puente son vitales para la equidad porque “crean redes sociales más amplias y trascienden las características sociodemográficas de los miembros” (p. 93). En consecuencia, la propuesta didáctica debe diseñar clases modelo que progresen del fortalecimiento de los lazos internos hacia la proyección hacia el territorio, ofreciendo que el sentido de pertenencia se ancle en el grupo escolar pero se valide mediante el reconocimiento consciente del lugar (Allen et al., 2021a, p. 92; Scalitti y González, 2016, p. 51)

4.5. Lecciones transferibles

La síntesis de los hallazgos permite identificar algunas lecciones que pueden ser transferidas al contexto chileno de vulnerabilidad escolar, considerado el carácter proyectivo.

Primera: la articulación curricular como condición de sostenibilidad. La experiencia de Córdoba muestra que la cooperativa escolar se sostiene cuando forma parte del “mundo legítimo” de la escuela a través de lineamientos curriculares específicos (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 30). En Chile, la Ley General de Educación y las Bases Curriculares vigentes aseguran una proporción equivalente al 30% del tiempo de trabajo escolar como horas de libre disposición (HLD) para los establecimientos con Jornada Escolar Completa, lo que se traduce en 6 horas pedagógicas semanales (228 horas anuales) para el segundo ciclo básico (Ministerio de Educación, 2016). Este es el espacio normativo facultado para introducir asignaturas complementarias o temas de relevancia local. La transferibilidad depende de que las clases modelo operen como una estrategia de Diversificación de la Enseñanza bajo el Decreto 83/2015, con objetivos de aprendizaje explícitos que aseguren que todos los estudiantes puedan “acceder, participar y progresar” (Ministerio de Educación, 2015).

Segunda: la secuenciación pedagógica del capital social. Los antecedentes analizados permiten identificar que el capital social de vinculación (*bonding*) y el capital social de puente (*bridging*) deben articularse complementariamente para

que el sentido de pertenencia sea inclusivo (Allen et al., 2021a, p. 93). Esta es una oportunidad de diseño: la propuesta organiza las clases modelo que progresan desde el fortalecimiento de los lazos internos entre pares (necesario para generar una base de confianza en estudiantes con historial de exclusión) hacia la articulación con actores comunitarios externos y el reconocimiento consciente del lugar (Allen et al., 2021a, pp. 92-93; Scalitti y González, 2016, p. 51). Estas redes de puente son vitales para la equidad porque trascienden las características sociodemográficas de los miembros, ampliando la pertenencia de los estudiantes hacia la transformación del territorio (Allen et al., 2021a, p. 93)

Tercera: la evaluación como dispositivo de reflexión. A partir de la participación que se observa en las experiencias, la propuesta incorpora instancias de autoevaluación y coevaluación, donde los estudiantes puedan reflexionar sobre su propia participación y el trabajo realizado en grupo. A través del procesamiento grupal, los estudiantes analizan qué acciones les permitieron cumplir sus objetivos y qué aspectos necesitan mejorar para seguir trabajando de manera cooperativa. De esta manera, la evaluación también forma parte del aprendizaje, permitiendo que los estudiantes participen de este proceso y no quede únicamente en manos del docente.

4.5.1. Limitaciones de la transferibilidad

La transferibilidad de los hallazgos empíricos al contexto chileno enfrenta una limitación estructural central: Chile no cuenta con lineamientos curriculares

nacionales específicos para cooperativas escolares, a diferencia de la provincia de Córdoba, que los institucionalizó desde el año 2009 (Ferreyra y Cantelli, 2016, p. 30). Como señalan Radrigán, Dávila y Bellei (2020), la “extracurricularidad” fue el factor determinante en la mortalidad del 95,1% de las cooperativas chilenas: al no estar integradas al currículum formal, operaban como actividades aisladas dependientes de la voluntad individual de docentes o directivos, careciendo de sostenibilidad institucional (p. 2).

Ante esta ausencia de una ley de cooperativas escolares que establezca lineamientos obligatorios, la viabilidad de la propuesta en el sistema chileno debe considerar dos variables fundamentales:

En primer lugar, la autonomía docente constituye el espacio de agencia donde el profesor decide incorporar la cooperativa como estrategia pedagógica. Las Bases Curriculares vigentes otorgan a los establecimientos la libertad de “expresar su diversidad, construyendo propuestas propias que responden a sus necesidades” (Ministerio de Educación, 2016, p. 11). No obstante, esta autonomía se ve limitada en la práctica por un currículum “sobrecargado por un listado cuantioso de objetivos anuales”, lo que tiende a “copar los espacios de autonomía” de las escuelas (Venegas Traverso, 2021, p. 82). Pese a ello, la autonomía docente permite articular la cooperativa con los saberes locales y los objetivos de aprendizaje considerando los principios de la Diversificación de la Enseñanza establecidos en el Decreto 83/201 (Ministerio de Educación, 2015; 2016).

En segundo lugar, la capacidad de los establecimientos para utilizar su tiempo de libre disposición constituye un espacio curricular para insertar las clases modelo. Esta viabilidad administrativa se diversifica según el nivel educativo: para los cursos de 5.º y 6.º año básico, el Decreto N.º 2960/2012 asigna un total de 228 horas pedagógicas anuales de libre disposición en régimen JEC (Ministerio de Educación, 2012, p. 5). Por su parte, para 7.º y 8.º año básico, el Decreto N.º 628/2016 ratifica la disponibilidad de 6 horas pedagógicas semanales, equivalentes también a 228 horas anuales de libre disposición (Ministerio de Educación, 2016, p. 6). En conjunto, estas horas representan el 30% del tiempo de trabajo escolar que la Ley General de Educación salvaguarda para que las escuelas profundicen o complementen sus objetivos según su proyecto educativo institucional (Ministerio de Educación, 2016, p. 20).

Finalmente, la transferibilidad de la propuesta no solo depende del tiempo, sino del reconocimiento de la cooperativa escolar como una entidad con validez legal. En este sentido, el Decreto con Fuerza de Ley 5 (DFL-5) faculta explícitamente la constitución de estas asociaciones, otorgándoles personalidad jurídica y estableciendo que su propósito es “principalmente educativo y secundariamente económico” (Ministerio de Economía, 2004, Art. 5, 69). Este respaldo del DFL-5 permite que la cooperativa escolar no solo tenga un sentido pedagógico, sino también un sustento legal para su funcionamiento, incorporando una forma de gestión democrática bajo el principio de “un solo voto por persona” (Art. 1).

No obstante, esta dependencia de la autonomía docente y del uso del tiempo de libre disposición genera una tensión estructural: la propuesta queda sujeta a la voluntad individual de actores escolares, replicando en parte la lógica que llevó al fracaso de PROASOCIA. De acuerdo con el diagnóstico de Radrigán et al. (2020), el programa PROASOCIA carecía de una integración real al currículum, operando de forma aislada y sin los marcos de evaluación y objetivos propios de la estructura escolar formal (p. 2). De acuerdo con este trabajo la propuesta diseña las clases modelo cooperativas como dispositivo pedagógico integrado, con fundamentación teórica, secuencia didáctica e instrumentos de evaluación que permitan su defensa ante directivos, inspectores y la comunidad educativa. En este sentido, la propuesta busca reducir la dependencia de la voluntad individual al ofrecer un diseño sistematizado que facilite su adopción institucional.

4.6. Características pedagógicas

Tras recorrer los antecedentes y cruzar lo teórico con lo empírico, quedan claras tres características que debe tener la propuesta didáctica si pretende fortalecer el sentido de pertenencia desde una cooperativa escolar: Emergen de lo que funcionó en Córdoba, de lo que falló en PROASOCIA y de lo que Bourdieu, Freire y Allen nos permiten entender como necesario.

Partir por la cultura local y los saberes propios. La escuela tradicional llega con una cultura ajena y exige que los estudiantes se adapten. Esta característica propone lo contrario: que el punto de partida sea el barrio, la lengua, los

problemas cotidianos y la memoria del territorio. Cuando un estudiante reconoce que su mundo es válido dentro del aula, la violencia simbólica pierde fuerza y el capital cultural deja de ser una barrera para convertirse en puente (Bourdieu y Passeron, 1970/1996).

Gestión democrática de las relaciones pedagógicas. No basta con que los estudiantes hablen más en clase. Se trata de que existan espacios formales (asambleas, comisiones, votaciones) donde las decisiones sobre qué hacer y cómo hacerlo dependan de ellos. El docente se corre del centro: deja de ser el único dueño del saber para ser un orientador. Desde esta perspectiva, considero que estos espacios permiten tensionar la lógica de la educación bancaria y avanzar hacia una participación más concreta de los estudiantes, aunque sea dentro de las cuatro paredes del aula.

Producción tangible o cultural con reconocimiento por parte de la comunidad. La cooperativa no se queda únicamente en la conversación. Sino que busca generar una producción concreta (un mapa, una radio, una campaña, una huerta) que sea entregado o compartido por la comunidad. La producción desde y para la comunidad podría permitir un reconocimiento genuino de la comunidad hacia la escuela y el estudiantado y su cooperativa escolar.

Estas tres características se materializan en las clases modelo del Capítulo V: la primera en el diagnóstico territorial, la segunda en la constitución y gestión

democrática de la cooperativa, y la tercera en la producción tangible entregada a la comunidad.

CAPÍTULO V. PROPUESTA DIDÁCTICA: 4 CLASES COMO EJEMPLO

5.1. Condiciones previas para la activación de la cooperativa escolar como dispositivo pedagógico

Antes de presentar las clases modelo, conviene detenerse en algo que los antecedentes de PROASOCIA dejaron en evidencia: una propuesta no se sostiene por el diseño de sus actividades, sino por las condiciones que permiten que ese diseño respire dentro de la escuela real. Si la cooperativa no tiene horas, espacio ni respaldo institucional, se condena a ser un taller extracurricular dependiente de la buena voluntad de un docente, reproduciendo exactamente la lógica que explicó la mortalidad del 95,1% de las experiencias chilenas (Radrigán, Dávila y Bellei, 2020). Por eso, esta sección no es un mero listado de requisitos: es una reflexión sobre las condiciones que deben existir para que la propuesta no quede en el aire.

5.1.1. Gestión institucional y legal

La propuesta se inserta en las Horas de Libre Disposición (HLD): 6 horas pedagógicas semanales en JEC, amparadas en los Decretos 2960/2012 y 628/2016. Esto no es un dato administrativo menor. Significa que la cooperativa

se desarrolla en el tiempo al currículum formal, y no depende de que los estudiantes se queden después de clases. Pero las horas no bastan: se requiere un espacio físico estable (puede ser la misma sala, pero con una disposición que permita agrupamientos heterogéneos). Dependiendo del proyecto que los estudiantes decidan desarrollar, también puede considerarse un fondo inicial de gestión estudiantil que permita trabajar decisiones relacionadas con el uso de recursos. El DFL-5 entrega además un respaldo legal para el funcionamiento de la cooperativa escolar, reconociendo su personalidad jurídica y estableciendo un régimen para la distribución de sus excedentes (Ministerio de Economía, 2004).

5.1.2 Formación docente y resignificación del rol

El docente que asesora la cooperativa debe comprender que su rol dentro de este espacio es distinto al de una enseñanza centrada exclusivamente en el profesor. Esto implica entender, desde la práctica, que el docente ya no ocupa el lugar de único poseedor del saber, sino que orienta y acompaña las decisiones tomadas por los estudiantes (Ferreyra y Ponce, 2015). En este trabajo no se desarrolla un programa de formación docente, pero se consideran los cinco elementos esenciales del aprendizaje cooperativo planteados por Johnson, Johnson y Holubec (1999). Estos elementos se articulan con la perspectiva crítica de la propuesta, donde el trabajo cooperativo no se limita a una técnica de organización grupal, sino que incorpora la participación de los estudiantes en las decisiones sobre su propio aprendizaje. Además, este trabajo de

acompañamiento requiere ser considerado dentro de las responsabilidades docentes, evitando que la continuidad de la cooperativa dependa únicamente de la voluntad individual de quien la asesora.

5.1.3 Aprendizajes previos del estudiantado

La cooperativa no parte de cero. Antes de las clases modelo que se presentan a continuación, los estudiantes ya deben haber tenido experiencias de trabajo colaborativo, de modo que la dinámica de roles y la interdependencia no les resulten completamente nuevas. También se consideran aprendizajes previos vinculados con Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como el reconocimiento de elementos de la identidad y del territorio, y con Lenguaje, como la producción de distintos tipos de textos. Las clases modelo buscan llevar estos aprendizajes a una situación concreta. No es lo mismo leer sobre el barrio que salir a preguntarle a la feriante; no es lo mismo redactar un texto para el profesor que redactar un estatuto que la asamblea votará. Estos aprendizajes previos constituyen un punto de partida para avanzar hacia nuevos aprendizajes en la cooperativa escolar.

5.2. Desarrollo psicoeducativo

En la tabla que viene a continuación se profundizará la caracterización del estudiantado que se designa en el apartado 3.5, específicamente para estudiantes de 7° básico (12 – 13 años):

Tabla 5 (5.1) Desarrollo psicoeducativo del estudiante de 7° básico e implicancias para la cooperativa escolar

Dimensiones	Características de estudiante de segundo ciclo básico	Implicancias para la cooperativa escolar
Desarrollo cerebral	Cambios en el Cerebro: Aunque los adolescentes pueden parecer adultos, "los cambios en el cerebro [...] para inhibir la conducta impulsiva [...] no se desarrollan por completo sino hasta poco después de cumplir los 20 años de edad", lo que explica por qué a los 12 o 13 años aún pueden tener dificultades para controlar emociones (Woolfolk, 2010, p. 82).	Como los y las estudiantes estarán constantemente dialogando y tomando decisiones, se establecen normas de habla y escucha tanto para las asambleas como para el trabajo grupal. Estas habilidades sociales también pueden ser trabajadas en las demás asignaturas.
Desarrollo cognitivo	Etapas de Operaciones Formales: "De operaciones formales (De 11 años a la edad adulta): Es capaz de resolver problemas abstractos de forma lógica. Su pensamiento se vuelve más científico. Desarrolla preocupaciones acerca de temas sociales y su identidad" (Woolfolk, 2010, p. 34). Razonamiento Hipotético-Deductivo: "Al nivel de las operaciones formales, la concentración del pensamiento puede ir de lo que es a lo que podría ser. No es necesario experimentar las situaciones para imaginarlas" (Woolfolk, 2010, p. 38). Egocentrismo del Adolescente: Se manifiesta como la sensación de una "audiencia imaginaria", definida como "la sensación de que todos están observando. Así, los adolescentes creen que los demás los están analizando" (Woolfolk, 2010, p. 39).	La cooperativa busca que los estudiantes observen su contexto y se pregunten qué necesita el barrio o la escuela. A partir de esta reflexión pueden identificar problemáticas y pensar posibles soluciones. El trabajo colectivo también permite confrontar las propias ideas con las de otros, ya que los compromisos y las decisiones son compartidos.
Desarrollo Psicosocial	Identidad frente a Confusión de Roles: "El conflicto que define esta etapa es la identidad versus la confusión de roles. La identidad se refiere a la organización de impulsos, habilidades, creencias e historias del individuo, en una imagen consistente del sí mismo" (Woolfolk, 2010, p. 86). La Búsqueda del "Yo": "La adolescencia marca la primera vez en que se hace un esfuerzo consciente para responder una pregunta apremiante: '¿Quién soy?'" (Woolfolk, 2010, p. 86).	La cooperativa permite que los estudiantes asuman distintos roles dentro de una organización colectiva, ampliando su participación más allá del rol tradicional de estudiante. Estos roles se desarrollan junto a sus pares y se vinculan con acciones dirigidas hacia la comunidad.

	Importancia de los Pares: En esta etapa "las relaciones sociales con amigos y compañeros adquieren una relevancia central en comparación con las etapas anteriores" (Woolfolk, 2010, p. 85).	
Desarrollo moral	Nivel Convencional de Moralidad: Según Kohlberg, a esta edad "los juicios morales suelen basarse en las expectativas de la sociedad, las leyes y la lealtad al país" (Woolfolk, 2010, p. 99). Perspectiva Social: "Entre los 10 y 15 años, la mayoría de los jóvenes desarrolla la capacidad de analizar las perspectivas de varios individuos involucrados en una situación desde el punto de vista de un observador objetivo" (Woolfolk, 2010, p. 97). Justicia Distributiva: Alrededor de los ocho años, los niños consolidan sus "creencias acerca de cómo dividir materiales o privilegios de forma justa" integrando la equidad y benevolencia, reconociendo que algunos requieren más recursos por necesidades especiales (Woolfolk, 2010, p. 98). Autoconcepto: Mientras que inicialmente es concreto, "con el tiempo, son capaces de pensar de manera abstracta acerca de los procesos internos" (Woolfolk, 2010, p. 83). En la secundaria, este "está vinculado a la apariencia física, la aceptación social y el rendimiento académico" (Woolfolk, 2010, p. 90).	Las instancias de conversación y discusión permiten que los estudiantes se enfrenten a decisiones relacionadas con la justicia, la distribución de responsabilidades y el beneficio colectivo. La participación en proyectos cooperativos también permite reflexionar sobre las consecuencias de las decisiones individuales y grupales, incorporando la ayuda mutua como parte del trabajo.
Sentido de pertenencia	"La adolescencia puede ser de hecho el momento más difícil para la pertenencia"; "la aceptación por parte del grupo de pares es primordial" (Allen et al., 2021b, p. 1143).	La estructura de grupos cooperativos genera espacios de interacción entre pares que pueden favorecer el sentido de pertenencia grupal.

Fuente: Elaborado a partir de Woolfolk, 2010

Clase Modelo 1: Diagnóstico del territorio

Clase para el 7mo básico / 2 horas pedagógicas dentro de las HLD

Estas tareas se realizan previamente con conocimiento de las familias y considerando las condiciones de seguridad del contexto, pudiendo ser adaptadas por el docente cuando sea necesario.

Tabla 5.2 Tareas previas para el diagnóstico del territorio

Grupos	Tarea anterior a la cooperativa	Materiales que traen a la casa
Grupo 1: los locales	Entrevistar a al menos una persona que atienda un local del barrio (almacén, feria, peluquería, botillería, etc.). Preguntarle hace cuánto está ahí, qué necesitan los vecinos y qué ha cambiado en el sector.	Notas manuscritas de la entrevista, nombre del entrevistado, nombre del local y una foto del lugar tomada con celular.
Grupo 2: los espacios de encuentro	Fotografiar un lugar recreativo del barrio (plaza, cancha, multicancha, parque, sede vecinal). Si hay gente cerca, acercarse y preguntarles qué hacen ahí, con qué frecuencia van y qué le cambiarían al lugar.	Fotos impresas o en celular, notas de lo que dijeron las personas y una descripción breve del lugar.
Grupo 3: las festividades	Averiguar qué fiestas, celebraciones o tradiciones se realizan en el barrio (fiestas patronales, campeonatos, aniversarios, velorios con música, etc.). Si pueden, entrevistar a alguien que haya participado recientemente.	Dibujo o foto de la festividad, notas de la entrevista, fecha aproximada y quién la organiza.
Grupo 4: las problemáticas	Caminar una cuadra del barrio observando con atención. Detectar al menos dos problemáticas visibles (basura, iluminación, aceras rotas, falta de árboles, etc.) y conversar con un vecino adulto sobre lo que más le preocupa del sector.	Lista de problemáticas vistas, notas de lo que dijo el vecino y, si es posible, una foto.
Grupo 5: los saberes	Investigar qué oficios o saberes existen en el barrio que la escuela no suele reconocer (quien arregla zapatos, cocina pan, sabe de hierbas, cose, toca guitarra en la plaza, etc.). Entrevistar a esa persona o a un familiar que sepa del tema.	Notas de la entrevista, nombre de la persona, descripción del oficio o saber y una foto o dibujo de lo que hace.

Fuente: elaboración propia

Tabla 6 (5.2) Objetivos e indicadores / Clase 1

Objetivos curriculares vinculados a la clase	Indicadores
Historia, Geografía y Ciencias Sociales OA 23: Investigar sobre problemáticas ambientales o sociales y evaluar su impacto a escala local.	Elaboran colectivamente un mapa cultural que identifica hitos, oficios y espacios de encuentro del barrio. El "Grupo 4" detecta problemas visibles (basura, iluminación) y conversa con vecinos sobre sus preocupaciones
Lengua y Literatura OA 24: Realizar investigaciones sobre diversos temas, organizando la información en categorías y elaborando un texto (en este caso, el mural/mapa) que comunique sus hallazgos	Realizan entrevistas a locatarios y personas con oficios, registrando notas manuscritas y relatos
Artes Visuales OA 1: Crear trabajos visuales basados en las percepciones e ideas generadas a partir de la observación de la diversidad cultural y el patrimonio	Utilizan fotos, dibujos y notas para crear una "foto colectiva" de su identidad territorial

Fuente: elaboración propia

Inicio (15 minutos):

El docente parte diciendo:

"Trajimos el barrio adentro. Hoy no vamos a aprender de un libro, vamos a aprender de lo que ustedes ya saben, de lo que sus familias saben, de lo que pasa afuera. Vamos a ver si la escuela se entera de lo que el barrio sabe hacer."

"Si queremos formar una cooperativa, ¿por qué creen que primero necesitamos conocer quiénes somos y de dónde venimos?". De las respuestas sale la idea de que, antes de hacer cualquier cosa, hay que saber quiénes somos y de dónde venimos.

Desarrollo (55 minutos)

Se juntan los grupos asignados por tarea y comentan lo que trajeron. Después, los grupos rotan. Duran 5 minutos en cada mesa viendo lo que trajeron los otros. No es una exposición al curso completo todavía, es que se conozcan entre grupos, que vean que el barrio tiene muchas caras.

Luego, todos aportan sus materiales para armar en una cartulina grande un mapa cultural del barrio (tipo mural). Pegan la foto de la feria, dibujan la plaza, escriben el nombre del oficio de la señora, marcan dónde está la cancha, dónde se hace la fiesta. El mapa no es un resumen escolar: es una foto colectiva de quiénes son. El docente reconoce los lugares y pregunta sobre estos mismos para profundizar en sus saberes.

Cierre (20 minutos):

Cada grupo pega su parte del mapa en la pared o en un lugar visible de la sala. El docente pregunta: "¿Qué descubrimos hoy que la escuela no nos había pedido nunca? ¿Qué sabe hacer el barrio que acá no se ve?" Se conversa brevemente. Finalmente, se escribe en la bitácora cooperativa una frase grupal: "Como cooperativa descubrimos que nuestro barrio sabe..." y cada grupo aporta una palabra.

Producto

tangible:

Un mapa cultural del barrio hecho colectivamente en cartulina, con fotos, dibujos,

notas y relatos de los cinco grupos. Este la primera producción de la cooperativa: una foto de quiénes son antes de intervenir.

Evaluación

No hay nota. Cada estudiante responde en una ficha breve (dos oraciones):

1. ¿Qué historia del barrio me sorprendió hoy?
2. ¿Por qué crees que la escuela no suele preguntar estas cosas?

El docente recoge las fichas y las lee al inicio de la próxima clase, sin juzgar, solo nombrando lo que los estudiantes mismos detectaron. Esto permite ver si el grupo entendió que su cultura local es un saber válido, o si todavía piensa que el conocimiento "de verdad" viene solo del profesor.

Clase Modelo 2: Asamblea de Constitución de la Cooperativa

Clase para el 7mo básico / 2 horas pedagógicas dentro de las HLD

Característica pedagógica ejemplificada: Gestión democrática de las relaciones pedagógicas.

Componente del sentido de pertenencia: Oportunidades para pertenecer.

Contexto:

Ya se sabe lo que el barrio sabe y lo que le pasa. Ahora se trata de decidir, entre todos, qué va a hacer la cooperativa con eso. Esta clase es la más política del proceso: los estudiantes no reciben una organización hecha, la fundan ellos. El

docente preparó antes un borrador del acta, y además en las clases de Lengua y Literatura los estudiantes habrán visto este tipo de texto (boceto).

Tabla 7 (5.3) Objetivos e indicadores / Clase 2

Objetivos curriculares vinculados a la cooperativa escolar	Indicadores
Orientación OA 8: Elaborar acuerdos orientados al logro de fines compartidos por el curso utilizando los espacios de participación disponibles, como asambleas o encuentros, contribuyendo democráticamente mediante el diálogo, el debate y el reconocimiento de representantes democráticamente electos.	Los estudiantes instalan una asamblea donde eligen una mesa directiva (presidente, secretario y tesorero) mediante votación directa y voluntaria. Participan en la redacción y relleno del borrador del acta y estatuto de la cooperativa, discutiendo y acordando sus cláusulas
Lengua y Literatura OA 15: Planificar, escribir, revisar y editar sus textos (en este caso, de carácter normativo/administrativo) en función del contexto, el destinatario y el propósito.	Redactan colectivamente el acta de constitución y los estatutos, asegurando la coherencia entre lo discutido y lo registrado formalmente.

Fuente: Elaboración propia

Inicio (10 minutos)

El docente pone el mapa cultural de la clase anterior en la pared. Pregunta: "Si nuestro barrio sabe tanto, ¿qué vamos a hacer nosotros como cooperativa? ¿Para qué servimos?" Se conversa brevemente. Luego explica que hoy realizarán una asamblea para constituir la cooperativa donde ellos deberán discutir y acordar cuestiones relacionadas a la cooperativa escolar. Presenta un borrador del acta y del estatuto que será revisado y completado por los estudiantes durante la asamblea.

Desarrollo (60 minutos)

Se instala la asamblea y el docente guía la conversación para que ellos puedan dar su palabra y que todos comprendan lo que está sucediendo. Primero se elige una mesa directiva: presidente, secretario y tesorero. Cada candidato puede decir por qué quiere el cargo, pero no es obligatorio. La votación es directa: a mano alzada o papelito, lo que el grupo prefiera.

Después se vota el nombre de la cooperativa. Pueden proponer tres opciones.

Luego se lee el borrador de estatuto artículo por artículo. La asamblea puede modificarlo, rechazarlo o aprobarlo. El punto más importante es votar la necesidad prioritaria que abordará la cooperativa. Esa necesidad debe salir del mapa cultural: la necesidad prioritaria debe relacionarse con lo identificado en el mapa cultural de la clase anterior., tiene que ver con lo que descubrieron del barrio. Si el Grupo 4 detectó que la plaza está abandonada, o el Grupo 5 que los oficios se están perdiendo, eso puede ser el proyecto.

Cierre (20 minutos):

El secretario lee el acta en voz alta. Todos firman o ponen su inicial. El docente recuerda que las decisiones pueden ser revisadas posteriormente por la asamblea:

"¿Qué cambió hoy en nuestra escuela?"

Producto

tangible:

Acta de constitución elaborada por los estudiantes.

Recursos:

Papeles para votación, urna o caja, borrador de estatutos, acta en blanco, lápices, bitácora cooperativa.

Evaluación

Ficha de coevaluación del proceso democrático, respondida en parejas:

¿Me sentí escuchado/a durante la asamblea?

¿Respetamos las reglas que acordamos?

¿Hubo alguien que no participó? ¿Qué haremos para que participe la próxima vez?

Clase Modelo 3: Gestión de Roles y Recursos

Clase para el 7mo básico / 2 horas pedagógicas dentro de las HLD

Característica pedagógica ejemplificada: Gestión democrática de relaciones pedagógicas.

Componente del sentido de pertenencia: Motivaciones para pertenecer.

Contexto:

La cooperativa ya existe sobre el papel. Ahora debe empezar a moverse. Esta clase se centra en una pregunta práctica: si queremos resolver esto, ¿quién hace

qué, con qué, y cuándo?

Tabla 8 (5.4) Objetivos e indicadores / Clase 3

Objetivo curricular vinculado a la cooperativa escolar	Indicadores
Tecnología OA 2: Diseñar e implementar soluciones que respondan a necesidades de reparación, adaptación o mejora, haciendo uso eficiente de recursos materiales, energéticos y digitales	Indicador: La comisión de Producción y Hacienda definen los materiales necesarios y elaborando un presupuesto inicial para el desarrollo del proyecto.
Matemáticas Habilidad h (Modelar): Usar modelos, realizando cálculos y estimaciones para resolver problemas de otras asignaturas y de la vida diaria	La comisión de Hacienda presenta un presupuesto simplificado fundamentando los gastos y recursos necesarios para la meta de la cooperativa.
Orientación OA 9: Reconocer sus intereses, motivaciones, necesidades y capacidades, comprendiendo la relevancia del aprendizaje escolar para la elaboración de sus proyectos personales.	Los estudiantes se inscriben voluntariamente en comisiones (Producción, Difusión o Hacienda) basándose en la identificación de sus propias habilidades ("soy ordenado con los números").

Fuente: Elaboración propia

Inicio

Se lee el acta de la clase anterior para recordar la necesidad prioritaria que eligieron. El docente pregunta: "¿Qué se necesita para hacer esto realidad?" Los grupos hacen una lluvia de ideas sobre materiales, tiempos y habilidades. Alguien sabe dibujar, alguien sabe hablar con la gente, alguien es ordenado con los números. Eso se registra en la pizarra.

Desarrollo

Se forman comisiones de trabajo: Producción (quienes harán el bien o servicio), Difusión (quienes comunicarán el proyecto) y Hacienda (quienes administrarán los recursos). Los estudiantes se inscriben voluntariamente en la comisión donde creen ser más útiles, no donde el docente los ponga. Si una comisión queda vacía o muy llena, la asamblea resuelve cómo equilibrarla.

Cada comisión elabora un plan de trabajo simple: qué harán, qué necesitan, en qué plazo. El docente circula entre las comisiones como asesor, no como jefe. La comisión de Hacienda presenta un presupuesto simplificado que la asamblea aprueba o modifica. (La sala de computación estará disponible para realizar ciertas averiguaciones)

Cierre

Cada comisión expone su plan en dos minutos. La asamblea puede hacer observaciones. Se registra todo en la bitácora cooperativa. El cierre es una pregunta individual breve, escrita: "¿Mi rol en la cooperativa me hace sentir útil? ¿Por qué sí o por qué no?" Estas respuestas quedan en la bitácora como registro subjetivo del proceso.

Producto

tangible:

Plan de trabajo cooperativo por comisiones, distribución de roles y, si aplica, presupuesto inicial aprobado.

Recursos:

Bitácora cooperativa, papeles, lápices de colores, lista de materiales disponibles,

calculadoras, presupuesto inicial o carta modelo para solicitar recursos, si corresponde.

Evaluación

Ficha de autoevaluación motivacional, respondida en silencio:

1. ¿Entiendo qué se espera de mí en mi comisión?
2. ¿Me siento necesario/a para el grupo?
3. ¿Qué necesito para cumplir mejor mi tarea?

Clase Modelo 4: Producción Tangible o cultural y Muestra Comunitaria

Característica pedagógica ejemplificada: Producción tangible con reconocimiento por parte de la comunidad.

Componente del sentido de pertenencia: Percepciones de pertenencia.

Contexto:

Llegó el momento de hacer realidad lo acordado. El proyecto depende de lo que la asamblea haya elegido: puede ser una radio escolar grabada con celulares, una campaña de reciclaje, una huerta en macetas, un mural en el patio o una guía del barrio escrita por ellos. Lo importante no es qué se produce, sino que sea concreto, útil para la escuela o el barrio, y compartido por la comunidad. Para este ejemplo, asumamos que la asamblea eligió hacer una guía del barrio que recoja los saberes y lugares que investigaron en la Clase 1.

Tabla 9 (5.5) Objetivos e indicadores / Clase 4

Objetivos curriculares vinculados a la cooperativa escolar	Indicadores
Tecnología OA 2: Diseñar e implementar soluciones que respondan a necesidades de reparación, adaptación o mejora de objetos o entornos, haciendo uso eficiente de recursos materiales, energéticos y digitales.	Las comisiones de Producción y Hacienda ejecutan el proyecto (ej. guía del barrio, mural o radio), organizando materiales y tareas para cumplir con el plan establecido.
OA 22: Expresarse frente a una audiencia de manera clara y adecuada a la situación, para comunicar temas de su interés presentando información fidedigna que denota investigación.	Un portavoz de cada comisión explica a los invitados (director, vecinos, inspectores) qué hicieron y por qué es útil para la comunidad.

Fuente: Elaboración propia

Inicio (10 minutos):

Cada comisión revisa su plan de trabajo. Se hace una ronda de verificación: ¿tenemos todo lo que necesitamos? Si falta algo, se resuelve en el momento o se acuerda una estrategia. El docente recuerda que hoy el trabajo de la cooperativa será compartido con la comunidad escolar.

Desarrollo (50 min)

Las comisiones se despliegan. Producción organiza la elaboración de la guía: escriben los textos, dibujan los mapas, pegan las fotos. Difusión prepara la invitación a la comunidad (un afiche, un audio por el intercomunicador, una carta). Hacienda controla que no se desperdicie material. El docente está presente pero no dirige: interviene solo si hay bloqueos o conflictos que el grupo no logre resolver. Durante el desarrollo, los estudiantes pueden salir al patio, hablar con

otros cursos o invitar a un adulto a ver lo que hacen. Esa interacción con "afuera" es parte deliberada de la clase.

Cierre (30 min)

Se hace una muestra pública breve: cinco minutos donde un portavoz de cada comisión explica qué hicieron y por qué. Se invita a un adulto de la escuela (el inspector, un profesor de otro curso, el director) o a un vecino a recorrer el trabajo. Se toman fotografías. Se cierra con una frase grupal escrita en la bitácora: "Hoy nuestra cooperativa entregó...". Los estudiantes guardan sus herramientas y acuerdan cómo mantendrán el proyecto si es necesario.

Producto

tangible:

Producción tangible o cultural compartida con la comunidad educativa (guía del barrio, mural, programa radial, campaña, etc.), acompañada de un registro del proceso.

Recursos:

Materiales específicos del proyecto elegido, celulares para registro, bitácora cooperativa, papeles para la carta de entrega.

Evaluación

Rúbrica grupal de auto y coevaluación con cuatro ítems. Cada ítem se puntúa con una escala simple que el grupo: sí, mas o menos, no.

Nuestro producto responde a la necesidad que detectamos al principio.

Trabajamos de forma que todos participaron.

La comunidad nos reconoció como quienes hicieron esto.

Yo me siento distinto/a frente a nuestra escuela después de este proyecto

CAPITULO VI. CONCLUSIONES

Este trabajo nació de una pregunta que nos atraviesa a quienes estamos en las escuelas: ¿por qué hay estudiantes que no se sienten parte de lo que se supone que es su escuela? Y si el sistema educativo reproduce esa desconexión, ¿qué podemos diseñar desde la pedagogía para revertirla? Después de recorrer el diagnóstico de Bourdieu, la esperanza freireana, el marco de Allen y las experiencias latinoamericanas analizadas: sí existen características pedagógicas que una cooperativa escolar puede activar para fortalecer el sentido de pertenencia, y esas características no son técnicas neutras; son formas de organizar el aprendizaje que, en su fuerza, pueden generar mayores espacios de autonomía y participación para los estudiantes.

La primera de esas características es partir por la cultura local y los saberes propios. No como un gesto folklórico, sino como una decisión epistemológica. Si la violencia simbólica opera imponiendo una cultura escolar ajena y deslegitimando lo que el estudiante trae de su casa, de su barrio, de su familia, entonces la primera tarea de una propuesta didáctica es invertir esa lógica. El territorio no es un fondo decorativo; es el punto de partida. Cuando los estudiantes salen a entrevistar a la feriante, a mapear la plaza o a registrar los oficios que la escuela nunca les pidió que valoraran, están haciendo algo más

que una tarea: están reconociendo que su mundo es válido. Y en ese reconocimiento se produce una especie de armonía entre el ser y el hacer que la escuela tradicional suele quebrar. No se trata de adaptar al estudiante a la escuela, sino de que la escuela se abra a la vida que el estudiante ya vive.

La segunda característica es la gestión democrática de las relaciones pedagógicas. Y acá hay algo que me parece central: no basta con que los estudiantes hablen más o participen en una dinámica grupal. Se trata de que existan espacios formales (asambleas, comisiones, votaciones, cargos rotativos) donde ellos participen de las decisiones sobre el qué y el cómo. El docente ya no es quien dispone el contenido desde una cátedra; se corre del centro, se convierte en orientador, en alguien que reflexiona sobre sus propias formas de guiar para no volver a caer en la verticalidad que dice combatir. Esto no es solamente un juego de roles; busca generar una distribución más democrática de las decisiones dentro del aula. Y cuando eso ocurre, el estudiante deja de ser la vasija que Freire denunciaba para convertirse en sujeto que decide.

La tercera característica es la producción tangible o cultural con reconocimiento por parte de la comunidad. Porque no alcanza con conversar. Los aprendizajes sobre el territorio, sobre las problemáticas del barrio, sobre los saberes que se están perdiendo, tienen que materializarse en algo concreto: una guía, una radio, una campaña, un mural. Y ese algo tiene que salir de la sala. Ahí es donde el reconocimiento de la comunidad adquiere especial importancia. El estudiante que

venía siendo tratado como insuficiente, de pronto se ve reflejado en un trabajo que la comunidad valora. Ese reconocimiento público no es un aplauso; es una prueba material de que su pensamiento y su acción importan. Es, en el fondo, una forma de reconocimiento mutuo, donde el trabajo realizado adquiere valor más allá de la sala de clases.

Ahora bien, estas tres características no operan en el aire. Si no se vinculan con los componentes del sentido de pertenencia que propone Allen y sus colegas, se quedan en buenas intenciones. Por eso las cuatro clases modelo que diseñé no son solo ejemplos; son una secuencia donde cada componente se va tejiendo. Las competencias para pertenecer se abordan en el diagnóstico territorial, cuando los estudiantes ejercen comunicación, escucha y reconocimiento consciente de su lugar. Las oportunidades para pertenecer se trabajan en la asamblea de constitución, cuando dejan de ser alumnos anónimos para ser socios con voto, y se profundizan en la muestra comunitaria, cuando su trabajo cruza los muros de la escuela y genera redes con el territorio. Las motivaciones se abordan en la gestión de roles, cuando cada uno elige en qué comisión quiere aportar y siente que su esfuerzo es indispensable para el otro. Y las percepciones de pertenencia se trabajan en la entrega del producto tangible seguido de su validez en la comunidad.

También me parece necesario decir algo sobre lo que distingue esta propuesta de otras experiencias. El programa PROASOCIA en Chile mostró las dificultades

que puede enfrentar una cooperativa cuando funciona con una integración limitada al currículum y depende principalmente de la iniciativa de docentes o directivos. En este trabajo, la propuesta se instala en las Horas de Libre Disposición, con objetivos de aprendizaje explícitos, una secuencia didáctica y criterios de evaluación. De esta manera, se busca integrar la cooperativa dentro del currículum y entregar mayores posibilidades para su continuidad institucional.

Por otro lado, me interesaba dejar claro que el aprendizaje cooperativo, resignificado desde una pedagogía crítica, no busca que los estudiantes rindan más en una prueba estandarizada. Su objetivo es otro: que aprendan a organizarse entre pares, a gestionar conflictos, a distribuir responsabilidades y a actuar sobre su realidad. No es aprender más en cantidad; es aprender de otra manera, una manera que tiene que ver con la emancipación.

Dicho todo esto, no puedo dejar de señalar las limitaciones de este trabajo. Es una investigación proyectiva, lo que significa que las clases modelo están diseñadas, pero no fueron implementadas ni evaluadas en una escuela real. No hay pilotaje con estudiantes, no hay juicio de expertos que valide el diseño, no hay mediciones de antes y después que me permitan afirmar con certeza empírica que el sentido de pertenencia subió. Eso queda pendiente. Además, la viabilidad real de la propuesta depende de que el sostenedor y la dirección del establecimiento autoricen el uso de las Horas de Libre Disposición para este fin, y sabemos que en un sistema curricular sobrecargado eso no siempre es fácil.

Si un docente quisiera implementar estas clases, le diría dos cosas. Primero: la cooperativa no puede arrancar de la nada. Los estudiantes necesitan bagaje previo. Para redactar un estatuto, ya deben haber visto qué es un texto normativo en Lengua. Para diagnosticar el territorio, ya deben haber trabajado identidad local en Historia. Para entender qué es una asamblea, una comisión, la hacienda o la ayuda mutua, necesitan vocabulario que se construye en las asignaturas formales. La cooperativa avanza a la par del currículum, no por encima ni por debajo. Segundo: hay que tener paciencia. Aunque la asamblea de constitución se presenta en una clase modelo, el funcionamiento de una cooperativa escolar no se construye en una sola clase. Es un proceso que se alimenta de la constancia y del compromiso de que los estudiantes, literalmente, tengan una participación real en las decisiones.

Para futuras investigaciones, me parece que queda mucho por indagar. Hace falta estudiar qué pasa con los docentes cuando se meten en este dispositivo: cómo viven la resignificación de su rol, qué resistencias aparecen, cómo se sienten cuando dejan de ser el centro. Y hace falta, también, preguntarse si una experiencia así puede trascender la escuela. Si la ayuda mutua y la gestión democrática que se practican en una cooperativa escolar pueden, algún día, nutrir una ciudadanía que no se conforme con el mundo tal como está.

Este trabajo, en el fondo, apuesta a que la escuela puede ser otra cosa. No un lugar donde se depositan contenidos ajenos, sino un espacio donde los

estudiantes de los sectores populares se reconozcan, se organicen y se sientan capaces de transformar su realidad. Esa apuesta no es ingenua; es una decisión política y pedagógica. Y si esta investigación aporta algo, es una propuesta concreta que muestra que, con las horas que ya existen en la jornada escolar y con el marco legal que respalda las cooperativas, existen posibilidades para pensar ese otro tipo de escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Allen, K. A., Gray, D. L., Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (2021b).** The Need to Belong: a Deep Dive into the Origins, Implications, and Future of a Foundational Construct. *Educational Psychology Review*, 34, 1133–1156. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09633-6>.
- Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021a).** Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>.
- Bellei, C. (Coord.), Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J., de la Fuente, L., del Pozo, F. y Díaz, R. (2018).** *Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/153153>.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996).** *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2a. ed.). Distribuciones Fontamara. (Obra original publicada en 1970).
- Centro de Investigación Avanzada en Educación. (2025, 28 de julio).** *Estudio CIAE: Segregación escolar cayó a su nivel más bajo en 20 años*. Universidad de Chile. <https://www.ciae.uchile.cl/noticia/estudio-ciae-segregacion-escolar-cayo-a-su-nivel-mas-bajo-en-20-anos>.
- Flores-Meza, G. y Flores, D. (2022).** ¿Cómo llegamos del neoliberalismo a la ley de Inclusión (2015) en las escuelas de Chile? *Revista Convergencia Educativa*, (12), 78-87. <https://doi.org/10.29035/rce.12.78>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2025).** *Análisis de la Situación de la Niñez y Adolescencia en Chile SITAN (2025): Resumen ejecutivo*. UNICEF. <https://www.unicef.org/chile/informes/resumen-ejecutivo-sitan-2025>.

- Freire, P. (1970).** *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Venegas Traverso, C. (2021).** Priorización curricular en pandemia: oportunidad de un nuevo currículum escolar en Chile. *Foro Educativo*, (37), 69-100. <https://doi.org/10.29344/07180772.37.2855>
- Cartes Vidal, R. A. (2024).** Estado actual del currículo educativo en Chile: una revisión de la literatura académica de 2024. *MLS-Pedagogy, Culture and Innovation*, 1(1), 83-94. <https://www.mlsjournals.com/pedagogy-culture-innovation>
- Ferreira, H. A. (Dir.). (2016).** *Educación cooperativa: experiencias escolares significativas*. Universidad Nacional de Villa María
- Ferreira, H. A. y Cantelli, S. C. (2016).** *Educación cooperativa: el caso del desarrollo del cooperativismo educativo y de las cooperativas escolares en la provincia de Córdoba (2005-2015)*. Universidad Nacional de Villa María.
- López, M. J. y Olivar, B. (2024).** Freire, Giroux y la pedagogía crítica como praxis emancipadora. *Revista Conjeturas Sociológicas*, (enero-abril), 98-116
- Montecinos, C. (2014).** *¿Cómo desarrollar el sentido de pertenencia de los estudiantes al centro escolar?* Centro de Liderazgo Educativo
- Mujica Johnson, F. N. (2025).** Educación problematizadora y sistema escolar bancario en Chile: estudio pedagógico y filosófico basado en Paulo Freire. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 23(33), 21-30
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2025).** *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- Radrigán, M., Dávila Rodríguez, A. M. y Bellei Tobar, J. (2020).** Cooperativas Escolares como una forma de fomentar la capacidad emprendedora asociativa de niños y jóvenes. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 136, e69188. <https://doi.org/10.5209/REVE.69188>

- Rodríguez-Garcés, C., Espinosa-Valenzuela, D. y Padilla-Fuentes, G. (2021).** Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: perfiles e itinerarios mediante árboles de clasificación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 103-122. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10256>
- Verdeja Muñiz, M. (2018).** El papel de docentes y estudiantes en la sociedad de la información: conexiones con la pedagogía de Paulo Freire. *Aularia*, 2, 11-20. <http://www.aularia.org>
- Woolfolk, A. (2010).** *Psicología educativa* (11a. ed.). Pearson Educación
- .
- Barraza Macías, A. (2023).** *Metodología de la investigación: una perspectiva interpretativa*. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A.C.
- DGRV Coopsur. (s.f.).** “Creamos Juntos Cooperativas Escolares”: sembrando valores cooperativos en las aulas en el sur de las Américas. La DGRV. <https://coopsur.dgrv.org/noticias/creamos-juntos-cooperativas-escolares-sembrando-valores-cooperativos-en-las-aulas-en-el-sur-de-las-americas/>.
- García Marín, J. (2006).** Educación y reproducción cultural: el legado de Bourdieu. *Práxis Educativa*, 2(2), 71-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695476940009>.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018).** *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hurtado de Barrera, J. (2000).** *Metodología de la investigación holística* (3a. ed.). Fundación Sygal
- .
- Hurtado de Barrera, J. (2007).** *Metodología de la investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia*. Quirón Ediciones.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999).** *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Ponce, A. G., Ferreyra, M. A. e Ibáñez, A. B. (2016). Radiocooperativa escolar: la 102.3 FM limitada. En H. A. Ferreyra (Dir.), *Educación cooperativa: experiencias escolares significativas* (pp. 13-17). Universidad Nacional de Villa María.

Scalitti, N. y González, Z. (2016). Proyecto PIL-ART. En H. A. Ferreyra (Dir.), *Educación cooperativa: experiencias escolares significativas* (pp. 40-46). Universidad Nacional de Villa María

Ministerio de Economía. (2004). *Decreto con Fuerza de Ley 5: Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley General de Cooperativas.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=220970>.

Ministerio de Educación. (1997). *Ley 19.532: Crea el régimen de Jornada Escolar Completa Diurna y dicta normas para su aplicación.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=84555>.

Ministerio de Educación. (2012). *Decreto Exento N° 2960: Aprueba planes y programas de estudio de educación básica.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1046830>.

Ministerio de Educación. (2015). *Decreto N° 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1073842>.

Ministerio de Educación. (2016a). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio.* Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación. (2016b). *Decreto Exento N° 628: Aprueba programas de estudio de séptimo y octavo año de educación básica.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1092686>

Declaración de autoría humana y uso de tecnologías digitales emergentes como la IA Generativa

Durante el desarrollo de este trabajo de titulación se utilizaron ChatGPT, NotebookLM y Kimi K2 como herramientas de apoyo en distintas etapas del proceso. Su uso estuvo orientado a la búsqueda inicial de antecedentes y referencias bibliográficas, apoyo en la comprensión y síntesis de textos previamente consultados, exploración de alternativas metodológicas, generación y organización de ideas, y apoyo en la revisión y redacción de algunos fragmentos del documento.

Las respuestas obtenidas mediante estas herramientas fueron revisadas y contrastadas con las fuentes originales utilizadas en la investigación. Por su parte, las citas y referencias incorporadas al trabajo fueron verificadas por el autor antes de su inclusión.

La formulación de la pregunta y los objetivos de investigación corresponde al autor. Las herramientas de inteligencia artificial también fueron utilizadas como apoyo durante el análisis de los antecedentes y el proceso de elaboración de la propuesta didáctica; las decisiones finales respecto de su selección,

interpretación, organización e incorporación al trabajo son responsabilidad del autor.

Las ideas y reflexiones desarrolladas en las conclusiones corresponden al autor, utilizándose herramientas de inteligencia artificial como apoyo para su redacción y organización textual.

Se declara que el uso de estas tecnologías se realizó como herramienta de apoyo durante el proceso de elaboración del trabajo, manteniendo el autor la responsabilidad sobre la revisión, verificación y contenido final presentado.

La presente declaración fue redactada con apoyo de ChatGPT a partir de la información proporcionada por el autor respecto del uso efectivo de herramientas de inteligencia artificial durante el desarrollo de la investigación, siendo posteriormente revisada y aprobada por el autor.