



ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESPACIO PARA LA INNOVACIÓN

TOMO 1

*Colombia Pérez Muñoz
Isabel Hernández Arteaga*
Editoras



EDICIONES
UNIVERSIDAD
COOPERATIVA
DE COLOMBIA



**ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
UN ESPACIO PARA LA INNOVACIÓN**

TOMO 1

**SOCIAL AND SOLIDARITY ECONOMY
IN HIGHER EDUCATION:
A SPACE FOR INNOVATION**

VOLUME 1

RESUMEN GENERAL

Este primer tomo de la colección *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación* está conformado por artículos que dan cuenta del poderoso vínculo que se genera al introducir la realidad, la teoría y la práctica de la economía social y solidaria en el currículo de universidades del Reino Unido, Colombia, Argentina, Canadá, Francia, España y Brasil. Los autores exponen experiencias que aportan al mejoramiento de los modelos pedagógicos institucionales, al desarrollo de competencias para los profesores y al empoderamiento de los jóvenes desde el aula para incidir en sus realidades locales. Esto se hace a través de ejemplos de desarrollos curriculares que derivan en la gestión de cooperativas y en la promoción de políticas públicas en alianza con los gobiernos nacionales. Además, se exponen experiencias de diálogo de saberes y se muestra cómo el vínculo con los mercados agroecológicos puede ser un escenario de apropiación social del conocimiento que favorece la participación ciudadana. En los últimos capítulos, se resalta la importancia de los ecosistemas universitarios de apoyo a la economía social y solidaria y la experiencia de las incubadoras para sintonizar a la comunidad académica con el territorio. De esta forma, se destaca la manera en que dicha estrategia permite proponer soluciones efectivas a problemas o necesidades sociales, económicas y ambientales, a través del emprendimiento solidario y la innovación social. Al igual que en los demás tomos, se hace evidente que la experiencia de educación en economía social y solidaria no solo puede responder a las demandas de un mundo cambiante, también puede inspirar la apropiación de futuro para el logro del bien común mundial.

PALABRAS CLAVE: academia, diálogo de saberes, economía solidaria, educación superior, estrategias pedagógicas.

¿Cómo citar este libro?

How to cite this book?

Pérez Muñoz, C. y Hernández Arteaga, I. (Eds.). (2020). *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación (tomo 1)*.

Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

DOI: <https://dx.doi.org/10.16925/9789587602234>

ABSTRACT

This first volume of the collection *Social and Solidarity Economy in Higher Education: a space for innovation* is made up of articles that account for the powerful link that is generated by introducing the reality, theory, and practice of the social and solidarity economy in the curriculum of universities in the United Kingdom, Colombia, Argentina, Canada, France, Spain, and Brazil. The authors present experiences that contribute to the improvement of institutional pedagogical models, to the development of competences for teachers and to the empowerment of young people from the classroom to influence their local realities. This is done through examples of curricular developments that lead to the management of cooperatives and the promotion of public policies in alliance with national governments. Also, experiences of dialogue of knowledge are exposed and it is shown how the link with agroecological markets can be a scenario of social appropriation of knowledge that stimulates citizen participation. In the last chapters, the importance of university ecosystems supporting the social and solidarity economy and the experience of incubators to tune the academic community with the territory are highlighted. Thus, how this strategy allows proposing effective solutions to social, economic and environmental problems or needs is highlighted through solidarity entrepreneurship and social innovation. As in the other volumes, it is evident that the experience of education in social and solidarity economy can not only respond to the demands of a changing world, it can also inspire the appropriation of the future for the achievement of the global common good.

KEYWORDS: academy, knowledge dialogue, solidarity economy, higher education, pedagogical strategies.

Agradecimientos

La obra *Economía Social y Solidaria en la Educación Superior: un espacio para la innovación* ha sido posible gracias a la colaboración de las redes: Campaña por un Currículum Global de la Economía Social Solidaria; Corporación Colombiana de profesionales, investigadores e instituciones de Economía Social y Solidaria (UNICOSSOL); Red de Educación y Economía Solidaria (REES); Red de Sistemas Territoriales y Agencia (RSTA); Red Nacional de Educadores e Investigadores en Cooperativismo y Economía Solidaria (REDCOOP); y la Red Universitaria Eurolatinoamericana en Economía Social y Cooperativa. En ellas encontramos inspiración para el proyecto, autores, pares académicos para la evaluación, medios de divulgación y, esperamos, colegas para darle continuidad a esta línea de investigación que tanto podría aportar al fortalecimiento de economías sostenibles, inclusivas y transformadoras que generen sociedades justas equitativas y en paz.

**ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
UN ESPACIO PARA LA INNOVACIÓN**

TOMO 1

*Colombia Pérez Muñoz
Isabel Hernández Arteaga*
Editoras

Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación (tomo 1)

© Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, junio de 2020
© Bárbara Altschuler *et al.*

ISBN DE LA COLECCIÓN

IMPRESO: 978-958-760-216-6

PDF: 978-958-760-219-7

EPUB: 978-958-760-222-7

ISBN DEL LIBRO

IMPRESO: 978-958-760-217-3

PDF: 978-958-760-220-3

EPUB: 978-958-760-223-4

DOI: [HTTPS://DX.DOI.](https://dx.doi.org/10.16925/9789587602234)

ORG/10.16925/9789587602234

Colección de investigación en economía social y solidaria

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: octubre de 2018

Evaluación de contenidos: enero de 2019

Corrección de autor: marzo de 2019

Aprobación: abril de 2019

Fondo Editorial

Director Nacional Editorial,
Julián Pacheco Martínez

Especialista en Gestión Editorial,
Daniel Urquijo Molina

Especialista en Producción Editorial (libros),
Camilo Moncada Morales

Especialista en Producción Editorial (revistas),
Andrés Felipe Andrade Cañón

Analista Editorial,
Claudia Carolina Caicedo Baquero

Asistente Administrativa,
Yeraldin Xiomara Sua Páez

Proceso editorial

Corrección de estilo y lectura de pruebas,
Matilde Salazar Ospina

Diseño y diagramación,
María Paula Berón

Impresión,
Imageprinting Ltda.

Impreso en Bogotá, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995

Nota legal

Todos los derechos reservados. Ninguna porción de este libro podrá ser reproducida, almacenada en algún sistema de recuperación o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio –mecánicos, fotocopias, grabación y otro–, excepto por citas breves en revistas impresas, sin la autorización previa y por escrito del Comité Editorial Institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Economía social y solidaria en la educación superior : un espacio para la innovación. Tomo 1 = Social and solidarity economy in higher education : a space for innovation. Volumen 1 / Colombia Pérez Muñoz, Isabel Hernández Arteaga, editoras. -- Bogotá : Universidad Cooperativa de Colombia, 2020.
316 p. -- (Investigación en economía social y solidaria)

Incluye datos de los autores. -- Contiene referencias bibliográficas. -- Texto en español con resúmenes en inglés.

ISBN 978-958-760-217-3 -- 978-958-760-223-4 (e-book) -- 978-958-760-220-3 (pdf)

I. Economía solidaria - Enseñanza superior 2. Economía social - Enseñanza superior I. Pérez Muñoz, Colombia Patricia, ed.
II. Hernández Arteaga, Isabel, ed. III. Serie

CDD: 334.7 ed. 23

CO-BoBN-

Contenido

Prólogo	11
Introducción	13
MODELOS Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS	19
La competencia reflexiva del personal académico en los estudios y prácticas de economía social y solidaria	21
<i>CATALINA QUIROZ-NIÑO, MARGARET MEREDITH</i>	
Modelo crítico con enfoque de competencias para la economía social y solidaria. Universidad Cooperativa de Colombia	53
<i>ISABEL HERNÁNDEZ ARTEAGA, COLOMBIA PÉREZ MUÑOZ, SOHELY RUA CASTAÑEDA</i>	
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	91
Experiencias y aprendizajes de la formación en economía social y solidaria desde la universidad pública argentina	93
<i>BÁRBARA ALTSCHULER, GUILLERMINA MENDY, RODOLFO PASTORE, NELLY SCHMALKO, SELVA DANIELA SENA</i>	
The Right to Dream. Experiencing and building social solidarity economy at a university seminar	135
<i>ERIKA LICÓN, SATOSHI IKEDA</i>	

DESARROLLOS CURRICULARES	155
La formation à la gestion des coopératives dans une université française	157
<i>YANN REGNARD</i>	
Una mirada desde el sistema: políticas públicas para vincular la educación superior y la economía social El programa argentino de educación en economía social y cooperativismo en la universidad	181
<i>NATALIA SOLEDAD STEIN</i>	
INTERACCIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL	215
Mercados agroecológicos UNIMINUTO. Ambiente de aprendizaje, investigación y proyección social	217
<i>ADRIANA MARÍA CHAPARRO AFRICANO</i>	
EMPRENDIMIENTO SOLIDARIO E INNOVACIÓN SOCIAL	257
Emprendimiento social y solidario: la experiencia del ecosistema de la Universidad Complutense de Madrid	259
<i>GUSTAVO LEJARRIAGA PÉREZ DE LAS VACAS, PALOMA BEL DURÁN</i>	
Metodologías, articulaciones y nuevas construcciones: Incubación de emprendimientos de economía solidaria	293
<i>IVETTE TATIANA CASTILLA-CARRASCAL</i>	
Autores	309

PRÓLOGO

Los enormes retos que está viviendo el mundo, y las inquietudes sobre los Laportes que hacemos desde la academia para resolverlos, en la Universidad Cooperativa de Colombia, nos motivan a participar activamente de proyectos que permitan visibilizar las mejores prácticas en diferentes campos del saber. Especial interés tiene para nosotros —por nuestro compromiso misional de ser una institución auxiliar del cooperativismo y la economía solidaria y tener como uno de nuestros tres principios la economía solidaria— hacer un aporte en este campo con la publicación de *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación*. Las grandes líneas de trabajo en las que se enmarcan los capítulos —modelos y enfoques pedagógicos; estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje; desarrollos curriculares; interacción e integración social; emprendimiento solidario e innovación y ambientes virtuales de aprendizaje— evidencian la integralidad de la obra y el aporte que representa para el sector.

Estamos convencidos de que el trabajo en red, las experiencias significativas compartidas y, en nuestro caso, el modelo de gestión multicampus con regiones de aprendizaje permiten un crecimiento y desarrollo más amplios, así como la práctica de la inter y multiculturalidad, tan necesarias para formar un ser humano globalizado. El desarrollo sostenible como gran apuesta y los ODS como estrategia nos muestran con gran claridad el enorme campo de aporte y desarrollo que tienen la economía social y solidaria y el cooperativismo. Por eso, en nuestro proyecto educativo institucional, trabajamos en la formación de seres humanos más competentes, con un desarrollo integral del ser, el saber y el hacer, para un mundo que cambia a gran velocidad y exige un *aprendizaje para toda la vida*, como lo promueve la Unesco. Buscamos, entonces, un aprendizaje

que tenga como ejes transversales la pertinencia y la calidad. Calidad que incluye elementos como el reconocimiento de saberes, de modalidades de formación —presencial, a distancia, virtual, dual —, el respeto por la autonomía y la diversidad de las Instituciones de Educación Superior; además de sumar como factor protagónico la evidencia del resultado del aprendizaje de los alumnos.

En la Universidad Cooperativa de Colombia el sector tiene un aliado permanente y decidido y con la convicción de que la educación y la economía solidaria se complementan para la formación de un mejor ciudadano.

Maritza Rondón Rangel
Rectora

INTRODUCCIÓN

La crisis social por la que atraviesa la civilización occidental ha demandado la definición de estrategias por parte de las instituciones educativas, los gobiernos y las organizaciones de la sociedad civil —entre ellas, las de la economía social y solidaria— para crear condiciones que propicien una mejora en la calidad de vida y el desarrollo sostenible. En este contexto, algunas universidades han incluido a la economía social y solidaria en su currículo de formación profesional, lo que ha dado origen, en algunos casos, a ecosistemas en los cuales las funciones misionales de investigación, docencia y extensión se articulan, y con ello se genera un impacto tanto en la cultura institucional como en las organizaciones y el territorio donde se desarrollan.

La economía social y solidaria como parte del currículo contribuye a formar profesionales y ciudadanos que construyen alternativas de transformación social en las que la solidaridad es, a la vez, un valor social, un sentimiento moral y una postura ética y política que aporta al buen vivir, al desarrollo y a la paz. Pastore (2015) evidencia cómo, en los últimos años, ha habido una mayor producción de conocimiento y un mayor potencial de conexión entre las diversas iniciativas que desarrollan las instituciones de educación superior (IES) en Latinoamérica. Esto se aprecia en el incremento o fortalecimiento de las organizaciones, en la presencia del tema en la agenda pública de los gobiernos locales y nacionales y en la de organismos multilaterales. Así, la economía social y solidaria ha ganado espacio importante en los debates académicos sobre lo económico, lo social, lo ambiental y su vinculación con el desarrollo territorial.

Además, han surgido movimientos como —la Campaña por un Currículo Global para la Economía Social y Solidaria— que convoca a investigadores, profesores y practicantes del mundo a articular planes de estudio, propuestas,

didácticas, saberes y epistemologías, en escenarios formales, no formales e informales. De esta manera, han logrado dar visibilidad a las experiencias educativas y promover el trabajo en red y con la ayuda de las tecnologías de información y comunicación, se está logrando presencia en todos los continentes. Por su parte, redes académicas como Rulescoop, Unicossol y la que genera la Alianza Cooperativa Internacional (ACI) han incluido el tema en sus más recientes eventos, logrando ubicar en los temas prioritarios de las agendas de desarrollo a la educación solidaria, por lo cual se espera mayor dinámica, sinergia e impacto en las redes, organizaciones y territorios.

En suma, el panorama sobre las perspectivas e importancia de la educación en economía social y solidaria —y en particular en el contexto de la educación superior— demanda la difusión de experiencias que permitan visibilizar modelos pedagógicos y estrategias didácticas que contribuyan a la formación integral de la comunidad educativa. Así como experiencias que aporten a la construcción de enfoques transdisciplinarios como fuente de nuevo conocimiento (Coraggio, 2016).

Esto motiva a continuar explorando y promoviendo la transferencia de innovaciones educativas desde y para la economía social y solidaria con el propósito de contribuir a fomentar el trabajo en red desde la academia, así como a la apropiación social del conocimiento por parte de los diferentes grupos de interés en los territorios.

En este contexto, la Universidad Cooperativa de Colombia, en el proceso de implementación del modelo crítico con enfoque de competencias y dentro de su proyecto institucional, abre el espacio para revisar y actualizar el currículo en general y la propuesta de educación en economía social y solidaria en particular, la cual por su dinámica se encuentra en permanente construcción como elemento transversal del currículo de todos los programas académicos, incidiendo en la vida institucional. De esta manera se es coherente con los valores que orientaron su fundación hace sesenta años y el compromiso misional de ser una institución auxiliar del cooperativismo y la economía solidaria en el país.

En este marco se formula y desarrolla el proyecto de investigación titulado: *Estrategia de educación en economía social y solidaria, un aporte a la construcción*

de territorios solidarios, investigación orientada por la metodología de investigación acción, la cual dinamiza el quehacer de la comunidad universitaria en torno a procesos de reflexión crítica, medición y mejoramiento continuo.

El proyecto consideró, como uno de sus objetivos específicos, el hacer una referenciación externa de la forma como otras universidades nacionales e internacionales incluyen en su currículo la economía social y solidaria. Por ello, se desarrolló un estudio exploratorio, que en virtud del vínculo con las redes académicas en las cuales participa la Universidad Cooperativa de Colombia, logró un resultado de convocatoria editorial muy significativo, en el que se recibieron cuarenta experiencias provenientes de doce países, en tres idiomas.

Los resultados de la convocatoria pasaron un filtro editorial inicial y posteriormente fueron sometidos a proceso de evaluación por parte de pares académicos (evaluación ciega) quienes finalmente recomendaron la selección de 22 capítulos, que son objeto de publicación en esta obra editorial, titulada: *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación*. Obra que consta de tres tomos que se entregan a la comunidad educativa con el propósito de inspirar, complementar o fundamentar líneas de trabajo en el tema objeto, mapeos de experiencias significativas y buenas prácticas en el mundo; estudios más profundos y detallados que identifiquen otras variables y dimensiones de la presencia del tema en la vida institucional como aporte al mejoramiento de la calidad educativa; estudios contrastados y la identificación de nuevos campos, áreas y líneas de investigación, en procura de avanzar hacia una educación centrada en el bienestar y la calidad de vida del ser humano en su contexto.

Los capítulos se encuentran clasificados en cinco grandes líneas de trabajo:

Línea 1. Modelos y enfoques pedagógicos. Esta acoge los aportes que refieren modelos y enfoques de enseñanza, desde la reflexión teórica, la crítica conceptual, la revisión de fundamentos, la acción práctica y la interrelación entre los parámetros pedagógicos respecto del hecho social que implica la educación en economía social y solidaria; como los contenidos objeto de enseñanza, la relación profesor-estudiante, las estrategias de enseñanza, las alternativas de organización y efectividad de los procesos de enseñanza y los conceptos básicos de desarrollo, entre otros.

Línea 2. Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje. Presenta los capítulos que conceptualizan y muestran en la práctica el desarrollo de estrategias de aula que dinamizan la relación docente-estudiante, transversalizada por métodos, técnicas, procedimientos y recursos que orientados por el quehacer del docente buscan la construcción de aprendizajes significativos, respecto de la economía social y solidaria por parte del estudiante.

Línea 3. Desarrollos curriculares. Teniendo en cuenta que la sociedad cambia, conforme cambian los sistemas económicos y sociales, esta línea presenta los capítulos que sobre reflexiones y practicas curriculares precisan la acción educativa en economía social y solidaria; describiendo el qué, el cómo y el cuándo enseñar; el qué, el cómo y cuándo evaluar, teniendo en cuenta los fines propios de la educación y el compromiso que la universidad tiene con la sociedad de la que es parte.

Línea 4. Interacción e integración social. Da a conocer a la comunidad académica los capítulos que tratan sobre la interacción y la integración de la economía social y solidaria con los distintos sectores de la sociedad; acciones que se desarrollan de forma reciproca fortaleciendo el accionar de la universidad en las comunidades y recibiendo la retroalimentación curricular desde el contexto. Una valiosa relación que da respuesta a las necesidades educativas, cuando la teoría y la práctica convergen.

Línea 5. Emprendimiento solidario e innovación. Reúne los capítulos que desarrollan conocimiento con base en teorías y prácticas que permiten la creación y consolidación de empresas solidarias, articuladas a dinámicas de desarrollos productivos y sociales; la creación y reactivación de cultura emprendedora de estudiantes y docentes universitarios, a través de procesos formativos que conducen al emprendimiento solidario como estilo de vida; orientación de procesos de innovación en las empresas y organizaciones de economía solidaria y la promoción de redes solidarias que fortalecen las cadenas productivas.

Línea 6. Ambientes virtuales de aprendizaje. En esta, la tecnología la información y la comunicación se han convertido en herramientas que modifican de manera considerable la práctica educativa en diversos contextos, en este caso particular, presenta los capítulos que evidencian como el uso de ambientes

virtuales en el de aprendizaje de la economía social y solidaria transforma los ambientes de interacción del estudiante con el mundo, sus relaciones en el proceso de aprendizaje y por su puesto la forma en que el estudiante interactúa con el objeto del conocimiento.

El tomo I corresponde a la publicación de nueve capítulos que dan cuenta de las potencialidades de la economía social y solidaria en todas las dimensiones del currículo. Así:

Los capítulos 1 y 2 referidos a “La competencia reflexiva del personal académico en los estudios y prácticas de Economía Social y Solidaria del Reino Unido” y el “Modelo crítico con enfoque de competencias para la economía social y solidaria en la Universidad Cooperativa de Colombia, muestran como al desarrollar contenidos y prácticas de la economía social y sol”idaria se generan desarrollos que impactan los modelos y enfoques pedagógicos institucionales; lo cual se hace evidente en los planes de estudio, las propuestas investigativas, el desarrollo de competencias por parte de estudiantes y profesores y la postura crítica de la universidad frente a la sociedad.

En los capítulos 3 y 4, las “Experiencias y aprendizajes de la formación en Economía Social y Solidaria desde la universidad pública argentina” y la experiencia canadiense “The Right to Dream; experiencing and building the social solidarity economy at a university seminar”, en los que los autores hacen evidente que el tema favorece el desarrollo de estrategias metodológicas efectivas para la enseñanza y el aprendizaje.

Por su parte, en el capítulo 5, titulado, “La formation à la gestion des coopératives dans une université française”; y el capítulo 6, “El programa argentino de Educación en Economía Social y Cooperativismo en la Universidad”, se aprecia como la reflexión sistemática desde los desarrollo curriculares de las universidades, puede dar origen o por lo menos abrir espacios para proponer políticas públicas que favorezcan el desarrollo en doble vía, para la universidad y de la economía social y solidaria.

A su vez, el capítulo 7, da a conocer la experiencia de los “Mercados agroecológicos UNIMINUTO. Ambiente de aprendizaje, investigación y proyección social en Colombia”, donde se evidencia una economía social y solidaria

que al vincularse a la comunidad universitaria en un diálogo de saberes con campesinos y productores, favorece la interacción e integración social de la universidad con la sociedad y viceversa.

En los capítulos 8 y 9, el eje de acción es el Emprendimiento Solidario y la Innovación Social con los aportes que llegan de Brasil con “Metodologías, articulaciones y nuevas construcciones: incubación de emprendimientos de economía solidaria” y “Emprendimiento social y solidario: la experiencia del ecosistema de la Universidad Complutense de Madrid”, donde se complementa el ciclo de interacción de la docencia, la investigación y la proyección social con la creación de espacios y estructuras que favorecen el acompañamiento de las organizaciones para fortalecer los procesos de emprendimiento en las diferentes fases de sensibilización, planeación y aceleración dejando en claro que es preciso asegurar la interdisciplinariedad y el vínculo con los sectores privados y públicos para lograr resultados de permanencia y competitividad.

De esta manera, los retos, logros y propuestas que surgen de las universidades que participan en el tomo I, dan cuenta de procesos educativos dinámicos e innovadores que aportan no solo a la economía social y solidaria, sino que hablan de esa educación pertinente que activa ciudadanías y crea nuevos horizontes para los jóvenes universitarios, contribuyendo de manera efectiva al desarrollo sostenible en los territorios; conscientes que, desde estrategias educativas en economía social y solidaria se abren espacios para la innovación y el buen vivir.

Colombia Pérez Muñoz
Isabel Hernández Arteaga

MODELOS Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS

LA COMPETENCIA REFLEXIVA DEL PERSONAL ACADÉMICO EN LOS ESTUDIOS Y PRÁCTICAS DE ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA

REFLEXIVE COMPETENCY OF ACADEMIC STAFF IN THE STUDY AND PRACTICE OF THE SOCIAL AND SOLIDARITY ECONOMY

*Catalina Quiroz-Niño
Margaret Meredith*

¿Cómo citar este capítulo?

How to cite this chapter?

Quiroz-Niño, C. y Meredith, M. (2020). La competencia reflexiva del personal académico en los estudios y prácticas de la economía social y solidaria.

En C. Pérez Muñoz e I. Hernández Arteaga (Eds.), *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación (tomo 1)*

(pp. 21-51). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. DOI: <https://dx.doi.org/10.16925/9789587602234>

RESUMEN

Este capítulo intenta discernir sobre la importancia de la capacidad reflexiva, poder y acción política del personal académico como competencia profesional y, como un requisito dentro de su formación académica para los estudios y prácticas de economía social y solidaria (ESS). Esta competencia llevó a las autoras, como coordinadoras, a formular y argumentar la justificación de un proyecto europeo que tenía como objetivo obtener un conocimiento y comprensión de la naturaleza, los orígenes y la práctica de un enfoque económico centrado en las personas. El capítulo refrenda un concepto clave para la competencia reflexiva: *frónesis* (Aristóteles), el cual implica tener una disposición hacia el cuestionamiento crítico y actuar en consecuencia. La capacidad de cuestionar desde el poder (Hayward, 2010) que es conferido al personal académico para de-construir y reconstruir contextos y situaciones enmarcadas en la encrucijada ética en relación a contextos históricos, culturales, económicos, políticos y medio ambientales. La *frónesis* permite realinear principios ontológicos y deontológicos para configurar esta competencia reflexiva del personal académico. Se comparte un modelo pedagógico, basado en el concepto de *frónesis*, con la finalidad de cultivar la competencia reflexiva de las personas comprometidas con una universidad llamada a crear valor y ser capaz de reinventarse para resignificar y re-dignificar la condición humana como motor de transformación de la sociedad.

PALABRAS CLAVE: competencia reflexiva, *frónesis*, poder, responsabilidad académica, transdisciplinariedad, dialógico.

ABSTRACT

This chapter aims to discern the importance of reflexive competency, power, and political action by academic staff as a professional responsibility and as a requirement of their academic engagement in the study and practice of the social and solidarity economy (SSE). This responsibility is what led the authors to design, and argue the case for, a European project which aimed to gain knowledge and understanding of the nature of a people-centred economic approach, its origins and practices. A key concept of this reflexive competency is Aristotle's *phronesis*: having a disposition towards criticality and taking action as a result. Academic staff have the power to question orthodoxy (Hayward, 2010), to deconstruct and reconstruct paradigms related to historical, cultural, economic, political and environmental contexts. *Phronesis* allows the realignment of ontological and deontological principles in order to shape this reflexive competency. A pedagogic model based on *phronesis* is presented here with the aim of cultivating reflexive competency among those involved in universities seeking to create value and the capacity to reinvent themselves in such a way as to reshape the meaning and enable a renewed dignity of the human condition as a driver of social transformation.

KEYWORDS: Reflexive Competency, *Phronesis*, Power, Academic Responsibility, Transdisciplinarity, Dialogical.

Introducción

Durante el período 2012-2015, las autoras fueron responsables del diseño y ejecución de un proyecto enfocado al estudio y práctica de la economía social y solidaria en la educación superior. Este proyecto internacional fue cofinanciado por la Agencia de Educación y Cultura de la Comisión Europea, Erasmus Mundus. Contó con la participación de académicos de Bolivia, España, Perú y Portugal y el Reino Unido. El proyecto se transformó en una respuesta, desde la universidad, a la crisis económica evidenciada en Europa a partir del 2008.

El objetivo del presente capítulo es sistematizar los marcos teóricos y contextos que formaron parte de la competencia reflexiva; ya que fue ésta la que llevó a concebir, liderar y coordinar el proyecto internacional antes mencionado. La competencia reflexiva a la que aludimos, la definimos como una disposición hacia el cuestionamiento crítico junto a un llamado ineludible a actuar en consecuencia. Esta competencia está íntimamente ligada al concepto de *frónesis* desarrollado por Aristóteles (Eikeland, 2006); hace referencia a la sabiduría práctica y acción responsable que surge solo desde una reflexión sincera y honesta.

La sistematización la desarrollamos a través de un enfoque auto-etnográfico colaborativo. Esta aproximación metodológica nos permitió explorar, como académicas, las dimensiones ontológicas y deontológicas, desde nuestro propio quehacer académico.

Siguiendo la premisa de Sócrates (Plato, Apology, 38a) “no hay vida que valga la pena ser vivida, si no se reflexiona sobre ella”. Estamos convencidas de la necesidad de generar una competencia reflexiva como parte de las competencias generales y específicas de las personas interesadas en comprometerse con los estudios, investigación y práctica de la economía social y solidaria. Ya que esta competencia conforma la base para la tarea de de-construir, reconstruir y transformar situaciones y contextos históricos, culturales, económicos, políticos y medio ambientales desde la universidad (Meredith y Quiroz-Niño, 2015).

El capítulo presenta la siguiente estructura: en primer lugar, ofrecemos una aproximación a la metodología autoetnográfica colaborativa que adoptamos para

escribir el presente capítulo. En segundo lugar, se presentan los marcos teóricos contextuales desde donde enmarcamos la necesidad y relevancia del proyecto. Entendiendo que una de las tareas de la persona que investiga dentro de este campo de estudio, es la de facilitar la creación de espacios para la reflexión y acción intelectual en temas clave y de imperiosa necesidad para la sociedad. Analizamos también los factores y contextos que caracterizan el sector universitario donde están insertas las personas que investigan. Para ello, utilizamos la concepción de poder, para analizar los contextos y factores que inhiben o facilitan los cambios y transformaciones que la sociedad demanda en épocas de crisis sistémica como la que experimentamos. En un tercer apartado, explicamos los antecedentes, objetivos, metodología y resultados del proyecto de economía social y solidaria en la educación superior. Como último apartado, ofrecemos un modelo pedagógico basado en frónesis, que hemos utilizado para sistematizar y socializar nuestras reflexiones. El modelo, basado en preguntas tiene como objetivo desarrollar la competencia reflexiva de las personas comprometidas con una universidad llamada a crear valor y ser capaz de reinventarse para la tarea de resignificar y re-dignificar la condición humana como motor de transformación de la sociedad donde está inserta. Esperamos que este texto sirva de base para continuar compartiendo nuestras preguntas, inquietudes y cuestionamientos que legitiman un proceso dialógico entre las personas, sus valores, conocimientos, comprensión y su actuación en consecuencia.

Metodología: Autoetnografía Colaborativa (AEC)

El objetivo de este apartado es explicar la metodología aplicada, entre las dos autoras, para escribir el capítulo. Chang, Ngunjiri y Hernández (2013, pp. 22-23) enfatizan la perspectiva dual que nace desde una activa introspección, reflexión y diálogo por parte de la persona que investiga y de los integrantes en la misma. De esta manera, la autoetnografía permite que las personas creen el espacio necesario y el sentido de construcción del análisis a través de un proceso dialógico basado, tanto en un intra e inter-diálogo.

La sistematización que compartimos comprende diferentes dimensiones y niveles de reflexión desde el ejercicio y responsabilidad personal y profesional, es decir, tanto desde la dimensión ontológica como la deontológica. Desde este punto de vista, la autoetnografía colaborativa es pertinente para unir las dimensiones esenciales antes mencionadas y desarrollar así la competencia reflexiva sobre lo que significó iniciar y coordinar un proyecto internacional dentro del marco de la crisis económica que se evidenció a partir del 2008 en Europa.

La autoetnografía colaborativa como método nos permitía ir más allá del análisis e interpretación hermenéutica de los contextos socio económicos vigentes en ese momento. El análisis e interpretación debían de generarse desde el compromiso de un cuestionamiento personal y profesional, que trascendía contextos y culturas diferentes.

Marco teórico contextual

La siguiente sección se compone de dos apartados, donde aparecerán las palabras “personal académico” e “intelectual” que a lo largo del apartado se utiliza de manera intercambiable. En el primer apartado, siguiendo a Meredith (2019) y Quiroz-Niño (2019) se hace una referencia al marco y contexto teórico sobre la responsabilidad del académico en la que la acción y la reflexión conforman un mismo paradigma e imaginario. En el segundo, se analizan los factores que limitan el contexto político del sector universitario.

Contexto deontológico del personal académico

1. Los académicos y su responsabilidad deontológica

Una de las características distintivas del intelectual, según Said (1994), es la compulsión que éste siente para mirar más allá del horizonte inmediato de los deberes implícitos en su práctica cotidiana. Su motivación es el amor y un interés insaciable sobre un panorama más amplio, es hacer conexiones a través de líneas y barreras, en pro del cuidado de las ideas y los valores, independientemente de las restricciones de su profesión (p. 76).

Foucault, a su vez, identifica al intelectual “universal” como “portador de valores” (1994/2001, p. 128). Quien utiliza su conocimiento y competencia dentro de “luchas políticas”; donde los propósitos morales son identificados y desafiados. Foucault pone de contraste a éste con el intelectual “específico”, o experto, quien es contratado sin que considere que su responsabilidad sea la de poner en duda la ética y propósitos más amplios de la tarea o la organización. En esta misma línea, Chomsky señala que la tarea del intelectual es “hablar la verdad y exponer las mentiras” (1967).

Esto nos lleva a refrendar un concepto clave para la competencia reflexiva que abordamos en este capítulo: frónesis. Desarrollada por Aristóteles, implica, por parte del académico, tener una disposición hacia el cuestionamiento crítico y actuar en consecuencia. Kinsella y Pitman ofrecen una interpretación de la aplicación de *frónesis* a la competencia reflexiva a la que aludimos:

[...] se concibe como una virtud intelectual que conlleva una ética de comportamiento, de inferencia y de deliberación basada en valores. Vinculada a un juicio práctico en base a una reflexión genuina. Es pragmática, depende del contexto y está orientada a la acción. (Kinsella y Pitman, 2012, p. 2).

Según Worsham (2012) la competencia reflexiva emerge de la combinación de la teoría y práctica reflexiva; la misma que desarrolla un abanico de habilidades y aptitudes sociales hacia “experiencias reflexivas auténticas y transformadoras”.

La competencia reflexiva requiere de un contexto y contenido sobre el que se va a reflexionar. En este aspecto, Arendt (1958) circunscribe el contexto con el concepto de acción con el ineludible efecto de la libertad, entendida en este artículo como acción emancipadora. Esta acción se refleja en las relaciones e interacciones internas y externas de la universidad promovidas por el personal académico.

Para Arendt, el pensamiento y la acción están separados, pero son mutuamente dependientes y entrelazados, argumenta que hay peligro al pensar y actuar perdiendo el contacto el uno con el otro. Para ella, la responsabilidad del personal

académico —que ella identifica como “teórico”— es pensar de una manera orientada a la acción política, evitando la tentación de recurrir a la abstracción y así privar la acción de su dimensión reflexiva (Buckler, 2012, pp.158-160).

2. Las instituciones como dinamizadoras de poder emancipador o coactivo

No podemos eludir problematizar el poder como factor intrínseco en la relación entre el individuo, el académico y su institución. Para ello utilizamos la conceptualización sugerida por Hayward (2010), que concibe el poder como una red de fronteras sociales que delimitan el campo de lo que es posible o no. Ella sostiene que los mecanismos de poder están mejor concebidos, no como instrumentos que utiliza la gente con poder para impedir que las personas actúen libremente, sino que el poder se manifiesta en los límites o fronteras sociales que no son cuestionados, y que, en su conjunto, definen los campos de acción para todos los actores, en este caso el personal académico.

Por tanto, los mecanismos de poder a los que hace referencia Hayward se manifiestan en formas de leyes, reglas, normas, políticas, costumbres, identidades sociales y estándares presentes dentro de las universidades. Éstos a menudo forman la base de supuestos tácitos y afirmaciones que se perciben como no cuestionables ni cuestionadas. Visto de esta manera, el poder inserto en las limitaciones que cobijan estructuras, instituciones, relaciones intra e interuniversitarias delimitan, de una manera u otra, los campos de lo posible. De la misma forma, argumentamos que el académico puede activar, ejercer y gestionar su poder impartiendo, exponiendo e informando, libremente y de forma responsable, sobre una diversidad epistemológica y experiencias de vida que están presentes como fuerza viva de la sociedad (Quiroz-Niño, 2019). De esta manera, su poder se basa en ampliar los límites de una uniformidad y estandarización epistemológica que domina la universidad actualmente, a cultivar mentes y preparar a sus estudiantes a conocer, reconocer y cuestionar el mundo y su mundo tal cual es, y no como debería o podría serlo.

Como personal académico, nuestro trabajo implica desarrollar y nutrir un análisis crítico personal y colectivo. Necesitamos examinar críticamente estos “incuestionables o no cuestionados” límites y desafiar el poder tomando medidas

para identificar y transformar los límites de lo que consideramos posible o no dentro de nuestra propia institución. Especialmente dentro de nuestras cátedras académicas, donde tenemos un margen razonable desde la libertad de cátedra.

Comprender el poder de esta manera —como emancipatorio o constrictor— orienta nuestras acciones y reflexiones para abordar las consecuencias de los imaginarios, con sus límites y oportunidades, que faciliten y legitimen formas particulares de pensar y, por tanto, de intervenir de forma activa a través de la docencia, investigación y divulgación y aplicación.

3. Contextos y factores sobre el poder que delimitan el campo de lo que es posible o no en las universidades

A lo largo de la crisis financiera de Europa y los Estados Unidos declarada en el 2007, y que continua hasta el momento presente, se evidenció la escasez de fundamentos éticos en los que descansaba el modelo y sistema económico neoliberalista. Como es bien conocido, el fenómeno tuvo y tiene aún graves consecuencias para muchas personas, que se ha traducido en el incremento del desempleo y una reducción importante del gasto público en sectores claves como la salud y la educación (Mendoza, 2015).

Ante esta situación, la falta de crítica y acción política por parte del sector universitario fue patente. En las secciones siguientes se considerarán algunos de los factores políticos que potencialmente limitan al personal académico a tomar medidas para desafiar las fronteras (Hayward, 2010) dentro de la educación superior.

4. Predominio de un único tipo y organización del conocimiento y visión de la sociedad

Al mencionar la posible responsabilidad de las universidades es necesario hablar del activo que le es propio generar y administrar a esta institución educativa: el conocimiento. Ello nos lleva a la primera reflexión: ¿qué tipo de conocimiento alude el personal académico como legítimo? Hay una extensa literatura que identifica las formas tecnocracionalistas y empíricas del conocimiento como supuestamente “superior” y universal (Morin, 2008; Santos, 2014).

La actual hegemonía epistemológica, es decir del conocimiento, está basada en su superioridad y dominio sobre la naturaleza (Code, 2006). La legitimidad universal de ese conocimiento está separada del contexto donde se genera y también de los marcos axiológicos que la sustentan, incluso solo se fomenta su comprensión a través de su fragmentación en campos y unidades de estudio cada vez más pequeñas (Santos, 2014; Polanyi, 1958; Quijano, 2005). Es así como, generalmente, es legitimada, desarrollada y difundida a través de poderosas instituciones, como la universidad (Connell, 2007).

El imaginario de la superioridad del conocimiento caracterizado como abstracto, técnico y estandarizado, impide que otros conocimientos sean legítimos. Esto resulta en lo que Santos (2014) denomina epistemicidio. Con ello se produce la invisibilización y marginalización de otros conocimientos y prácticas tradicionales, indígenas, feministas, entre otras, ya que no se consideran dentro de los estándares normalizados de algunas universidades. Morin (1994, p. 28) argumenta que la “causa de error más profunda no está en el error factual —falsa percepción— ni en el error lógico —incoherencia— sino en la forma en que organizamos nuestro conocimiento en sistemas de ideas —teorías—” que no contemplan la complejidad ni la diversidad de la realidad en la que estamos insertos.

La estructura rígida e inflexible de la organización del conocimiento en facultades o escuelas, tal como se conciben en la mayoría de los centros universitarios, no compatibilizaba con la naturaleza de los estudios y prácticas sobre la economía social y solidaria (ESS) que promovíamos. Los estudios y prácticas sobre ESS requieren una organización y estructura que permitan un enfoque transversal al hegemónico, junto a un trabajo y coordinación transdisciplinar.

5. Las escuelas de negocios a la vanguardia del discurso y prácticas neoliberales incuestionables

Las escuelas de negocios representan un ejemplo de lo anteriormente expuesto. En el imaginario colectivo se consideran a las escuelas de negocios como las entidades portadoras de principios económicos legítimos y la gestión empresarial que de éstos se derivan.

Hodgson (2009) identifica la “formación estrecha de los economistas” incluyendo su dependencia de los modelos matemáticos como parcialmente responsable de la crisis económica del 2007-08. Parker (2018) sostiene que, en las escuelas de negocios, tanto el contenido curricular y la forma como se enseña, presentan las virtudes de una economía y mercado capitalista a través del gerencialismo, donde prima un incuestionable dogma: maximizar el beneficio económico a favor de los inversores capitalistas a toda costa —sea cual sea la forma en que ese capital haya sido generado—; como si no existieran otras maneras de concebir, ordenar y organizar la actividad económica. Las ecuaciones y algoritmos matemáticos y mecanismos jurídicos se desarrollan y se enseñan para multiplicar los beneficios del capital; los seres humanos se asumen como seres racionales, egoístas y consumidores. Los estudios de responsabilidad social empresarial abordan de forma muy superficial los problemas sociales y medioambientales, sin examinar las prácticas del modelo económico neoliberal, que han originado tales problemas en primer lugar.

La misión y objetivos de las organizaciones dentro de la economía social y solidaria llevan implícito el cuestionamiento ético sobre su existencia en base a quién deben de servir, y qué valores y principios deben moldear su estructura organizacional e influir sobre sus prácticas e impacto dentro de la sociedad.

6. Discursos reduccionistas sobre la misión de las universidades.

Los discursos en torno al objetivo de las universidades se presentan como políticamente correctos y retóricos, pero en la práctica responden a prioridades marcadas por políticas macro educativas y económicas de contención, austeridad, criterios de eficiencia que dictan una feroz competitividad dentro del mercado del conocimiento donde está inserto. Por ejemplo, en el Reino Unido y los Estados Unidos, el objetivo último de las universidades se centra en responder a una demanda neoliberal de “empleabilidad” en el trabajo (Chadha y Toner, 2017). El objetivo principal de la educación superior en este imaginario es preparar a los graduados para saber competir dentro de un mercado laboral limitado. La aplicación de principios éticos para la toma de decisiones clave dentro de su

trabajo no pasa de ser un objeto de estudio que no siempre responde al contexto real donde ha de cobrar vida.

Estrechamente relacionado con lo anterior, está la mercantilización del conocimiento como un producto exclusivo de compra y venta y como motor del crecimiento económico: una especie de “capitalismo del conocimiento” o “capitalismo cognitivo” (Barnett, 2013, p. 4, citando a Murphy y Boutang).

Cuando se nos pidió que enmarcáramos nuestro aporte en términos de empleabilidad, empezamos por cuestionar la premisa del término y los supuestos a su alrededor. Por ejemplo, nuestro papel como profesoras cuestionaba el perfil de estudiante que estábamos formando: para qué contextos, para quién o quiénes iban a crear valor en base a su trabajo, quién podría garantizar un trabajo decente a nuestro alumnado, entre otros.

Nuestro diálogo nos llevó a centrarnos en los discursos alternativos sobre los objetivos de la educación superior y cómo éstos podrían girar en torno a temas como, cómo se cultiva la humanidad (Nussbaum, 1998) o cómo se fomenta la democracia (Dewey, 1916/2012). Re-conceptualizar la educación en términos de formar personas, que puedan aplicar principios éticos en la concepción de un bienestar sostenible. Igualmente, re-significar la connotación sobre el trabajo como medio por el cual se ejercen derechos y deberes que dignifiquen al ser humano en toda interacción. De esta manera y con una visión optimista, la universidad podría seguir siendo relevante para el conjunto de la sociedad.

7. La deliberada búsqueda de su posicionamiento y su prestigio

Se nos pide a las personas investigar y centrarse en los temas que se consideran como válidos en virtud a criterios establecidos por los actuales marcos de rendición de cuentas, tales como los órganos reguladores nacionales e internacionales.

El riesgo es que la legítima necesidad de rendición de cuentas que tenemos ante lo público se convierte en un ejercicio constante de evaluación, un fin en sí mismo que impulsa las decisiones fundamentales acerca de dónde ubicar nuestra energía y los limitados recursos institucionales. Se podría argumentar

que nuestros intereses académicos pueden colisionar con la constante competencia y presión de algunas universidades que están más preocupadas por ser las “mejores” que en tener el coraje de preguntarnos “¿mejor en qué?” y “¿en interés de quién y para beneficio de quién?” Proulx argumenta que “la búsqueda ávida de prestigio desencadena un fenómeno llamado “deriva académica”, donde las instituciones renuncian a su misión única e imitan ciegamente la estructura, organización y proceso de las instituciones eficaces” (Proulx, 2009, p. 36, citando a Zhao).

Esto puede anular y negar otras prioridades que nuestras propias universidades deberían de considerar. Estas prioridades se sacrifican en nombre de la competencia internacional perjudicando los esfuerzos de innovar y consolidar sistemas de educación superior resilientes y que tengan un efecto real transformador a nivel nacional.

8. El poder de la identidad lingüística del académico

Una característica significativa de la globalización es la imposición del idioma anglosajón como lengua franca para el aprendizaje y la publicación de artículos académicos (Moreira, Henriques y Aires, 2015, p.203). El idioma así se convierte en un elemento hegemónico legitimado y consolidado por la agenda de internacionalización a la que están abocadas las universidades. Con ello se responde igualmente a la globalización de una educación que responde a señas de identidad y contextos únicos e irrepetibles. Con ello, es necesario tomar consciencia que el idioma hegemónico conlleva significados y significantes que poseen poco o nada de resonancia o relación alguna con el entorno y contextos a los que llega.

La publicación de artículos académicos en los que predomina la lengua franca se cierne como una amenaza constante a la socialización y diálogo continuo entre el personal académico y el alcance e impacto que pueda tener en otros ámbitos de estudio y trabajo (Meredith, 2019).

Competencia reflexiva y acción política

Enfatizamos en este apartado que nuestra competencia reflexiva llevaba de forma intrínseca una acción política siguiendo a Arendt (1958). Para ello debíamos ejercer en toda regla el poder que nos es concedido como personal académico, dentro de la libertad de cátedra. Esto significaba superar las fronteras referidas por Hayward (2010), que impedían el reconocimiento, legitimidad y visibilización de los estudios y prácticas de otros modelos económicos dentro del estamento académico. Esto último tiene la finalidad de no solo ampliar la oferta formativa de la universidad, sino resarcir una falta grave en detrimento de la formación integral de nuestro estudiantado: esto es, el privarlo de conocer una ecología de principios, conocimientos y saberes que dan cuenta de una diversidad y complejidad de la vida mucho más allá de la que ofrecían las universidades. Es necesario trabajar una propuesta curricular transversal sobre estudios que reflejen diferentes sistemas y modelos de pensamiento, conocimientos y comportamientos económicos presentes y activos en las tres diferentes zonas geográficas del proyecto: África, Europa y Latinoamérica. Estos estudios comportaban unos valores, principios y lógica diametralmente opuesta a un solo sistema y modelo de pensamiento y comportamiento económico perpetuado por muchas universidades. Ya no solo considerábamos la alienación del estudiantado a esta realidad, sino igualmente del resto de la comunidad universitaria.

Antecedentes del proyecto

Conocedoras de los programas cofinanciados por la Unión Europea, presentamos al Vicerector de Investigación de la Universidad York St John University una propuesta de proyecto para optar a la convocatoria de Erasmus Mundus - Acción 3 con la finalidad de formar una alianza estratégica entre académicos de Portugal, España, Perú, Bolivia y Reino Unido. Esto permitiría compartir, comprender y aprovechar las “múltiples y globales fuentes de conocimiento” (Leask y de Wit, 2016) para comprender la teoría y práctica de la economía social y solidaria

en esas regiones geográficas. La conformación de socios decidida para la alianza representaba nuestro objetivo, el cual era reconocer una ecología de conocimientos (Santos, 2014) y experiencias que se habrían de interpretar lejos de una visión eurocentrista. El proyecto se denominó “Consolidación de los estudios y práctica de la economía social y solidaria en la educación superior” y fue uno de los seis proyectos aprobados internacionalmente.

Los evaluadores externos señalaron como una de sus fortalezas su enfoque no eurocéntrico. El proyecto se ejecutó durante 2012-2015. El equipo multidisciplinario provenía de campos como antropología, economía, historia, estudios empresariales, sociología y docencia y, como tal, tuvimos la oportunidad de trabajar de manera conjunta, una perspectiva y estrategia de síntesis cognitiva y experiencial integradora para cada área de estudio de los capítulos desarrollados dentro del manual, como esfuerzo de un trabajo transdisciplinar.

El proyecto Erasmus Mundus proporcionó a todos los socios una plataforma internacional donde poder compartir los cuestionamientos e inquietudes que teníamos sobre nuestra coresponsabilidad como académicos y actuar en consecuencia ante la situación de crisis económica y de valores que estaba impactando de forma negativa nuestras sociedades.

Objetivos del proyecto

El proyecto tenía como objetivo obtener un conocimiento profundo de la naturaleza, los orígenes y la práctica de un enfoque económico centrado en las personas, con su propio marco de valores, pensamiento y modelo conductual.

Uno de los principales resultados decididos entre los asociados fue un manual que se utilizaría para informar, mejorar e innovar el diseño curricular sobre el tema de la economía social y solidaria.

El diálogo para fijar los objetivos específicos se realizó de forma consensuada. Entre ellos podemos citar: mejorar el entendimiento intercultural y el diálogo entre académicos y organizaciones de la economía social y solidaria, haciendo visibles epistemologías y prácticas diversas provenientes de diferentes regiones geográficas, basadas en prácticas económicas existentes.

Un elemento aglutinador entre los socios de la alianza era la libertad y capacidad para cuestionar nuestro propio quehacer académico y cómo se reflejaba en él el compromiso de hacer visible lo que por muchos años y por muchas razones, se había invisibilizado dentro del campo académico. Como evidencia de esto podemos comentar que de los 120 cursos que ofrecía Erasmus para los intercambios de alumnado y académicos en diferentes universidades europeas, no se ofertaban cursos sobre economía social y solidaria.

Aproximaciones teóricas y metodológicas del proyecto

La metodología tuvo un doble propósito dentro del proyecto, ésta se convertiría tanto en el medio como en el mensaje en sí. Debía ser coherente con el *ethos* y objetivos que sustentaban el proyecto donde se sumaban diferentes visiones por parte de las personas que integraban la alianza con sus respectivas realidades e imaginarios. El estudio como tal se circunscribía a una interacción directa con las personas que conformaban el campo de estudio, y como tal no era un trabajo sobre ellos, sino con y desde las personas que trabajan dentro del sector de la economía social y solidaria en diferentes áreas geográficas.

Por lo antes expuesto, el enfoque metodológico del estudio fue el fenomenológico. Una aproximación que nos permitiría respetar la realidad que se configura en la mente, tal y como es vivenciada y experimentada por las personas que conformaban el mundo de las organizaciones dentro de la economía social y solidaria. El enfoque debía permitir que el conocimiento, así como la experiencia personal y laboral pudieran ser analizados y sistematizados por las mismas personas en las tres regiones geográficas que el proyecto cubría.

Un proceso por resaltar para la interacción a lo largo del proyecto fue el dialógico. Bakhtin (1981) conceptualiza dialogismo como un proceso de compromiso con el “otro” que crea una mutua receptividad y se crean nuevos conocimientos y entendimientos. El autor argumenta que con este enfoque “dialógico, a pesar de la diferencia de las personas, se encuentran nuevos entendimientos cuando

las personas responden de forma atenta el uno hacia el otro. Con el enfoque dialógico se buscó comprender la riqueza, complejidad y esencia de los enfoques e iniciativas económicas occidentales y no occidentales.

Esto significó aprender cómo las personas y las comunidades se esfuerzan y cómo algunas logran alinear sus valores y principios con las actividades económicas; independientemente de si estaban incluidas o no dentro del mercado ortodoxo. Esto, a su vez, permitió validar la creación y sistematización de modelos pedagógicos basados en las entrevistas y contribuciones recibidas en cada área de conocimiento sobre el campo de estudios contemplados en el manual.

En forma de síntesis compartimos las aproximaciones teóricas y metodológicas clave del proyecto (Meredith y Quiroz-Niño, 2015, siguiendo a Savin-Baden y Howell Major, 2013; y Cohen, Manion y Morrison, 2000):

- Un estudio ontológico que busca emanciparse de enfoques reduccionistas y mecanicistas y que está orientado a sensibilizar a las personas respecto a los valores de reciprocidad, confianza y solidaridad. Todo ello con la finalidad de crear una conciencia crítica, dialógica y ecológica respecto al papel de cada individuo, entendiendo éste que su vida está vinculada a la del resto de seres humanos y a la propia naturaleza.
- Una etnometodología situacional que permite aproximarnos a cómo la gente toma consciencia y sentido de su propio mundo, a través de prácticas específicas cotidianas y *sui géneris* de las personas que integran las organizaciones de la economía social y solidaria.
- Un interaccionismo simbólico que enfatiza cómo el individuo se constituye en la interacción social y no es posible entender el “yo” sin el “otro”, ni a la inversa y que los grupos y la sociedad se constituyen sobre la base de las interacciones simbólicas de los individuos al tiempo que las hacen posibles.

Resultados del proyecto

La acción política que tomamos nos llevó a los siguientes tres resultados principales:

- Un manual: se encuentra disponible en el siguiente enlace <https://www.yorks.ac.uk/socialeconomy/economia-social-y-solidaria/>
- Un blog: que se puede consultar en blog.yorks.ac.uk/econsocial
- Una conferencia internacional bilingüe: en acceso abierto en la siguiente plataforma https://www.youtube.com/watch?v=_nea88NM3Lcandt=243s.

Para los objetivos de este capítulo nos centraremos en el manual generado en el proyecto.

Manual: visibilizando otros pensamientos, conocimientos y comportamientos económicos

El manual, denominado *Consolidando estudios y prácticas de la economía social y solidaria: manual de referencia* (Meredith y Quiroz-Niño, 2015), contiene revisiones de la literatura de África, Europa y América Latina sobre la economía social y solidaria en las siguientes áreas de investigación: epistemología y valores; identidad y perfil; modus operandi; competencias profesionales, TIC y prácticas efectivas; capital social; responsabilidad y transformación social; ecosistemas universitarios. El manual fue creado en base a contribuciones de académicos y profesionales de la economía social y solidaria de 17 países de las regiones arriba mencionadas. Cada capítulo contiene casos prácticos de estas regiones. Algunos de ellos han sido escritos por los asociados, mientras que otros han sido desarrollados por colaboradores que explican y analizan de forma crítica el contexto en el que trabajan.

El manual es de acceso abierto y tiene aproximadamente 240 páginas. Se decidió que el manual fuera editado en los idiomas oficiales de cada país integrante de la alianza, siendo coherentes con el compromiso y el respeto a la diversidad: español, inglés y portugués.

El manual tiene como objetivos:

- Informar a académicos, profesionales, activistas y responsables de políticas interesados en el aprendizaje, enseñanza y práctica de la economía social y solidaria (ESS).
- Hacer visibles las prácticas a menudo invisibles de la economía social y solidaria desde tres regiones geográficas diferentes.
- Ser utilizado como una herramienta pedagógica integral para potenciar los estudios y la práctica de la economía social y solidaria con un conocimiento profundo del tercer sector (social).
- Ofrecer un enfoque de primer nivel para una variedad de entornos educativos interesados en insertar los estudios de la economía social y solidaria dentro de sus planes de estudio.

El enfoque conceptual del manual es uno que refleja una amplia gama de interpretaciones de la economía social y solidaria en la teoría y en la práctica.

Hallazgos y contribución

Competencia reflexiva y poder

A través de un enfoque metodológico analítico e interpretativo pudimos identificar las preguntas clave sobre diversas áreas de conocimiento y práctica en las que debemos enfocar nuestro cuestionamiento y acción político-académica: esto con la finalidad de comprender desde una perspectiva transdisciplinar y axiológica la naturaleza y la práctica de la economía social y solidaria.

La transdisciplinariedad se convierte en la herramienta de ese poder, entendida como la capacidad del académico para desarrollar una síntesis integradora de su propio conocimiento, comprensión y aplicación para forjar un pensamiento más sistémico, más holístico (Max-Neef, 2004). El mismo que ha de revelar diversas dimensiones de la realidad, conformando éstas nuevos campos de estudio e investigación dentro de la universidad.

En Meredith y Quiroz-Niño (2015) se puede acceder tanto a las preguntas como a las respuestas que el proyecto pudo tejer en colaboración con las personas del mundo de la economía social y solidaria y personal académico. Compartimos las preguntas por cada uno de los capítulos que componen el manual:

Capítulo 1: Epistemología y valores. ¿Cómo se genera y valida el conocimiento que configura un paradigma económico determinado?, ¿cuáles son los supuestos teóricos, creencias, valores de la economía social y solidaria?

Capítulo 2: Identidad, perfil y territorio. ¿Cómo se entiende la identidad de la economía social y solidaria a nivel internacional y en las diferentes regiones geográficas del proyecto?

Capítulo 3: Modus operandi. ¿Qué factores externos e internos a las organizaciones de economía social y solidaria influyen en el modus operandi de las mismas?, ¿cómo el modus operandi se vincula a los valores y principios de la economía social y solidaria? y ¿cuáles son sus desafíos?

Capítulo 4: Competencias profesionales. ¿Qué singularidades tiene la educación y formación del docente y discente para el emprendimiento e innovación social?

Capítulo 5: TIC y prácticas efectivas. ¿Qué prácticas efectivas existen en el uso de los medios sociales virtuales y la radio comunitaria para lograr los objetivos de las organizaciones de la economía social y solidaria?

Capítulo 6: Capital social. ¿Cómo las organizaciones de la economía social y solidaria generan capital social?, y ¿cómo pueden estas organizaciones ejercer influencia en las políticas de empleo, sociales y ambientales?

Capítulo 7: Responsabilidad y transformación social. ¿Qué especificidades tienen la responsabilidad y transformación social de las organizaciones de la economía social y solidaria?

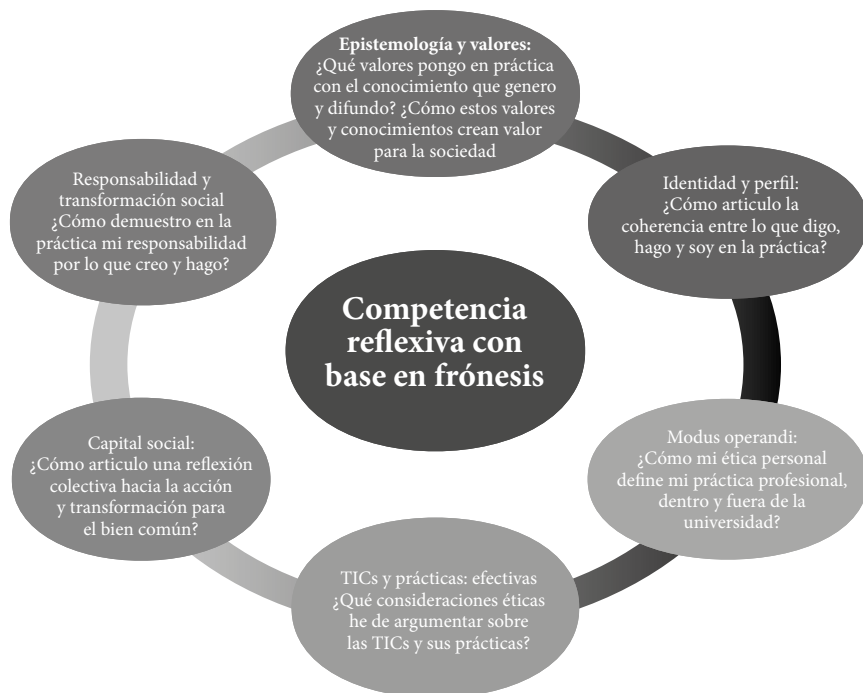
Capítulo 8: Universidades y ecosistemas. Casos prácticos que aluden directamente a las comunidades universitarias y empresas sociales comprometidas con la construcción y consolidación de ecosistemas que permitan promover y vivenciar una cultura de acuerdo con los valores de una economía social y solidaria. Casos prácticos que hablan de la resignificación y redefinición del papel del personal académico y en general de toda la comunidad universitaria para hacer visible y trabajar por una sociedad y economía más justa y humana. ¿Cómo las universidades ofrecen un ecosistema favorable para fomentar una cultura de emprendimiento e innovación social?

*Frónesis para re-alinear la dimensión ontológica
y deontológica del personal académico*

El proceso de reflexión basado en *frónesis* permite realinear valores y principios ontológicos y deontológicos para configurar la nueva competencia reflexiva del personal académico del campo de la educación superior; en especial para los estudios de la economía social y solidaria.

Para ello compartimos el modelo y marco pedagógico, basado en *frónesis*, que diseñamos y que lo adaptamos para sistematizar y socializar nuestras reflexiones. El modelo, basado en preguntas, tiene como objetivo desarrollar la competencia reflexiva de las personas comprometidas con una universidad llamada a crear valor y ser capaz de reinventarse para la tarea de resignificar y redignificar la condición humana como motor de transformación de la sociedad donde está inserta (Quiroz-Niño, 2019). Damos respuestas a cada una de ellas, reconociendo el alcance y las limitaciones de estas, expresadas a través de nuestras experiencias dentro del proyecto.

FIGURA 1. COMPETENCIA REFLEXIVA EN BASE A FRÓNESIS.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA ADAPTADO DE MEREDITH Y QUIROZ-NIÑO (2015).

Epistemologías y valores

¿Qué valores pongo en práctica con el conocimiento que genero y difundo?, ¿cómo estos valores y conocimientos crean valor para la sociedad?

A través de todo el proceso de edición del manual queríamos evitar la tentación de presentar una receta acerca de qué es y cómo enseñar economía social y solidaria, pues el qué y el cómo implican un proceso iterativo y dinámico a ser construido entre docentes, discentes e integrantes de las organizaciones de la economía social y solidaria. Nuestra intención era provocar un cuestionamiento de la comunidad universitaria respecto a su rol en

la enseñanza, estudio y extensión; así como en la redefinición y resignificación del ethos y misión de la universidad sustentada en un marco axiológico, para enfrentar los desafíos que conforman legitimar un solo modelo de pensamiento para un determinado desarrollo.

Identidad y perfil

¿Cómo articulo la coherencia entre lo que digo, hago y soy en la práctica?

Nuestro entender sobre lo que debería orientar, formar y dar sentido a la identidad y perfil como personal académico estaba en relación directa a nuestra disposición de cultivar un cuestionamiento crítico que nos llamara a interpelar el activo sobre el cual se enmarca nuestra identidad como académicas: el conocimiento y su praxis. Sea este ejercitado en la enseñanza, en la investigación y en su aplicación. Si el conocimiento y su praxis lo entendíamos como nuestro referente nuclear, ¿qué pasaba si lo poníamos en tela de juicio y nos interpelábamos sobre el mismo? ¿Tendríamos el coraje y la humildad para ser capaces de de-construir el pilar sobre el cual se estructuraba nuestro perfil e imaginario como académicas? A su vez, reconocíamos la gran necesidad de reconstruir y transformar imaginarios, situaciones y contextos educativos, marcados por factores históricos, culturales, económicos, políticos y medio ambientales (Meredith y Quiroz-Niño, 2015). Esto significaba experimentar un proceso de-colonizador de nuestra identidad académica y ser capaces; a partir de la competencia reflexiva, de nutrirnos de otras ecologías del conocimiento y praxis que procedieran de otras latitudes y contextos. Estas debían estar en concordancia con un posicionamiento ético y coherente para un cambio y mejora radical de lo que hasta ese momento se vivía basado en valores espurios. El proceso de introspección basado en *frónesis* permite realinear valores y principios ontológicos y deontológicos para configurar un nuevo perfil como personal académico dentro del campo de la educación superior.

Esto nos lleva a reconocer las limitaciones y contradicciones de nuestro ámbito de actuación. Nuestra identidad se reconfiguraba y reconstruía tanto en cuanto desarrollábamos un posicionamiento ético que desafiaba la hegemonía

política de estandarización, competición y el énfasis en subordinar nuestro activo intelectual: el conocimiento a un mercado de trabajo cada vez más reduccionista e instrumentalista.

Modus operandi

¿Cómo mi ética personal y profesional define mi praxis dentro y fuera de la universidad?

Como explicamos antes en este capítulo, Hayward (2010) conceptúa el poder como límites que permiten o reprimen acciones. Como académicos trabajamos en un ambiente que está limitado por prioridades dadas por marcos legales, políticas educativas y políticas socioeconómicas; que, a su vez, definen en última instancia su misión y función.

Sin embargo, podemos aplicar nuestra competencia reflexiva que implica desarrollar nuestra facultad cognitiva y volitiva para cuestionar los límites y tomar acciones políticas a través de experiencias educativas que alienten a nuestros estudiantes a realizar el mismo cometido. Como personal académico, tenemos el compromiso ético de dar a conocer los valores que subyacen a diversas cosmovisiones y ecologías del conocimiento (Santos, 2014) para que los discentes cultiven y desarrollen una consciencia y entendimiento amplio y crítico sobre los mismos. De esta manera han de sentirse empoderados para alinear su ética personal y profesional a su praxis dentro y fuera de la universidad.

TICs y prácticas efectivas

¿Qué consideraciones éticas he de argumentar sobre las TICs y sus prácticas? El deber de la socialización y el derecho al uso y visibilidad de diversos idiomas. Una valoración que realizamos desde la competencia reflexiva se manifiesta en este mismo artículo, en el que viniendo de una universidad donde el idioma por defecto es el anglosajón, decidiéramos como académicas escribir este artículo en español. Esta decisión la tomamos siendo conscientes de la necesidad de:

- 1) promover y ampliar el acceso a la lectura de este artículo a los integrantes de

la comunidad académica hispanoparlante, permitiendo un continuo diálogo y socialización de ideas; 2) fomentar el uso de otros idiomas que contrarresten el dominio actual del idioma anglosajón, en el cual se legitima una lógica lingüística estandarizada dentro de la producción editorial de investigaciones. Esto último puede convertirse en un instrumento de alienación que hay que contrarrestar. En esta misma línea el manual y el blog fueron publicados en tres idiomas: español, inglés y portugués.

Capital social

¿Cómo articulo una reflexión colectiva hacia la acción y transformación para el bien común? Uno de los hallazgos más significativos que podemos mencionar era que a lo largo del proyecto se iban sumando personas dentro y fuera del ámbito académico y de otras profesiones liberales, para los que resonaban las preguntas y cuestionamientos que generó el proyecto. El encuentro con todos no se dio por un acuerdo tácito sobre un conocimiento mayor o menor sobre el campo de estudio, sino que fueron invitados a formularse las mismas preguntas “incómodas” y necesarias dentro de nuestra praxis.

El interés por el proyecto se hacía patente entre personas de todas las edades, desde jóvenes a adultos mayores dentro y fuera de las regiones geográficas que comprendía el proyecto. Esto nos alentó en todo momento, ya que había un interés genuino en participar en ese descubrir y visibilizar el estudio y las prácticas que conformaban la economía social y solidaria, siendo conscientes que esto, a su vez, requería una interpelación a su praxis académica y ciudadana. Dada la naturaleza temporal del proyecto, tres años, era previsible que no pudiéramos ver cambios en políticas, currículo y marcos legales educativos, pero se dieron los primeros pasos en varias universidades y el tema empezaba a concitar interés en formalizar diferentes redes sociales que se aunarán al cometido de proyecto y de los que éstos llevaban a cabo en sus propios lugares. Sin duda alguna, sin un capital social como el que tuvo el proyecto, éste hubiera sucumbido a los vaivenes socioeconómicos que en ese momento se vivían.

Es la fase donde experimentamos los cuestionamientos, las limitaciones y potencialidades tanto personales como profesionales para acometer la acción, en este caso el proyecto. Cómo la metodología nos permitía reflexionar sobre escenarios y espacios que iban emergiendo y cómo se iban integrando o desapareciendo al ir forjando una narrativa colectiva y diversa a la vez.

Responsabilidad y transformación social

¿Cómo demuestro en la práctica mi responsabilidad profesional?

El poder que tenemos como personal académico solo cobra sentido si se desarrolla a la par con la responsabilidad por la rendición de cuentas que tenemos ante la sociedad. Se puede entender como la obligación tal como Chomsky (1967) indicaba de hablar la verdad y exponer las mentiras. En nuestro caso, esta frase toma relevancia al mostrar dentro de nuestro rol como académicos una sola verdad, entendido como una sola forma de ver, estudiar, analizar, lo que percibimos como realidad y, en cuanto a exponer mentiras, que solo una perspectiva es suficiente para entender la complejidad de nuestro entorno y nuestra interacción con la misma.

Said (1994) y Max-Neef (2004) enfatizan la importancia de explorar, revelar, discernir sobre el conocimiento, su comprensión y aplicación que trascienda más allá del entorno y quehacer profesional cotidiano. En nuestra experiencia fue clave buscar y encontrar aliados para trascender la normativa y pensamiento estandarizado sobre lo que debería ser el conocimiento y más aún nuestra comprensión sobre el mismo. La importancia de redes de trabajo que encontramos en nuestro camino nos permitió ampliar el radio de responsabilidad y de transformación social dentro de diversos centros universitarios. A los tres elementos más conocidos de la responsabilidad social: lo social, lo económico y lo medio ambiental incluimos el de la transformación individual como punto de partida. Una competencia reflexiva llama al personal académico a crear esos espacios de trabajo dialógico como parte de su responsabilidad y transformación social.

Conclusiones

Hemos de puntualizar que la competencia reflexiva nos ha de llevar inexorablemente a reconocer el poder cognitivo y relacional, que todo personal académico puede y debe desarrollar para cuestionar las fronteras sociales referidas por Hayward (2010); por ejemplo: leyes, reglas, normas, políticas, costumbres, identidades sociales y estándares presentes dentro de las universidades.

Este poder está intrínsecamente vinculado a la responsabilidad que todo personal académico asume ante el estudiantado y sociedad, para no solo ofrecer conocimiento, sino enseñar a entender realidades y saber cómo transformarlas en lo posible y deseable, desde la transdisciplinaridad. Mientras el conocimiento, como el activo más importante de nuestro oficio, es considerado como una mercancía (Kauppinen, 2014), nuestro compromiso y responsabilidad ha de posicionarse dentro de una acción política ineludible en defensa del conocimiento emancipador. En especial, cuando concebimos que el conocimiento se desarrolla en el contexto de un tiempo y un lugar, desarrollados en relación con las personas y los lugares y que en última instancia debe servir a nuestra capacidad de vivir bien juntos en un planeta finito (Code, 2006).

El proceso de dialógico basado en *frónesis* permite realinear valores y principios ontológicos y deontológicos para configurar la nueva competencia reflexiva del personal académico del campo de la educación superior; en especial para los estudios de la economía social y solidaria.

Si bien el proyecto se inició en el 2012 y terminó administrativamente en el 2015, continúa aún vigente en el imaginario, acción y compromiso político de aquellos académicos y profesionales que nos acompañaron a lo largo del mismo. El impacto del poder del académico está en proporción directa a la capacidad de cuestionarse y cuestionar a otras personas, de forma constructiva, sobre la ética profesional y personal para dar respuestas a problemas complejos y dilemas éticos presentes en nuestro quehacer profesional.

Agradecimientos

Queremos agradecer el trabajo comprometido llevada a cabo por cada uno de los socios del proyecto que se sumaron a esta propuesta, en parte para hacer justicia en el reconocimiento académico y visibilización de tantas personas y comunidades que con sus saberes y ecología culturales trabajan y luchan por un mundo más humano, solidario y sostenible para las nuevas generaciones. Igualmente, hacemos extensiva este agradecimiento a todas las personas que, desde la realidad de la economía social y solidaria, compartieron sus conocimientos, experiencias, desafíos, luchas, enriqueciendo día a día nuestro propio conocimiento y comprensión sobre el campo de estudio. Elaboramos una lista de agradecimiento que se encuentra en la página web del manual: <https://www.yorksj.ac.uk/socialeconomy/ess-manual/>

A Mónica Quiroz Niño por su acertada revisión y puntualizaciones sobre el texto.

Referencias

- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Edited by Michael Holquist. Austin, USA: University of Texas Press.
- Barnett, R. (2013). *Imagining the university*. Abingdon, Routledge.
- Buckler, S. (2012). *Hannah Arendt and political theory: challenging the tradition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Chadha, D. and Toner, J. (2017). Focusing in on employability: using content analysis to explore the employability discourse in UK and USA universities 2017 *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(33). doi: doi.org/10.1186/s41239-017-0071-0
- Chang, H., Ngunjiri, F. and Hernández, K. (2013). *Collaborative autoethnography*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

- Chomsky, N. (1967). *The responsibility of intellectuals*. Recovered from: <https://chomsky.info/19670223/>
- Code, L. (2006). *Ecological thinking: the politics of epistemic location*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Connell, R. (2007). *Southern theory: social science and the global dynamics of knowledge*. Cambridge, UK: Polity.
- Dewey, J. (1916/2012). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. USA: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Eikeland, O. (2006). Phronêsis, Aristotle, and Action Research. *International Journal of Action Research*, 2(1), 5-53.
- Foucault, M. (1994/2001). *Power: essential works of Foucault 1954-1984. Volume 3*. Edited by J. Faubion. London, UK: Penguin.
- Hayward, C. R. (2010). *De-facing power*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hodgson, G. (2009). *Letter to the Queen of England*. Recovered from: <http://www.feed-charity.org/user/image/queen2009b.pdf>
- Kauppinen, I. (2014). Different meanings of “Knowledge as Commodity” in the context of higher education. *Critical Sociology*, 40(3) 393-409. doi: 10.1177/0896920512471218.
- Kinsella, E.A. and Pitman, A. (2012). Engaging phronesis in professional practice and education. In E.A. Kinsella and A. Pitman. (Eds.) *Phronesis as professional knowledge: practical wisdom in the professions*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Leask, B. and De Wit, H. (2016). Reimagining the HE curriculum for the 21st century. *University World News*. 25 November Issue No: 438. Recovered from: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20161122185905336>
- Max-Neef, M. (2004). *Fundamentos de la transdisciplinaridad*. Universidad Austral de Chile, Valdivia. Recuperado de: <http://ecosad.org/phocado wnloadpap/otrospublicaciones/max-neef-fundamentos-trans disciplinaridad.pdf>

- Meredith, M. y Quiroz-Niño, C. (Coords.); Arando, S.; Coelho, L.S.; Silva, M.F. y Villafuerte Pezo, A.M. (2015). *Consolidando estudios y prácticas de la economía social y solidaria. Manual de referencia*. York, UK: Consorcio York St. John University. Recuperado de: <https://www.yorks.ac.uk/socialeconomy/ess-manual/>
- Meredith, M. (2019). *Creating spaces of participation for political action in higher education*. Thesis. York, UK: York St John University.
- Mendoza, K. (2015). *Austerity: the demolition of the welfare state and the rise of the zombie economy*. Oxford, UK: New Internationalist.
- Moreira, D., Henriques, S. and Aires, L. (2015). The changing conditions of academic identity: the case of the Portuguese Open University. In L. Evans and J. Nixon. *Academic identities in higher education: the changing European Landscape*. London, UK: Bloomsbury.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Morin, E. (2008). *On complexity*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Parker, M. (2018). *Shut down the business school: what's wrong with management education*. London, UK: Pluto Press.
- Plato. (1997). *Complete Works. English*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. London, UK: Routledge and Kegan Paul.
- Proulx, (2009). World University Rankings. The need for a new paradigm. In B. Kehm and B. Stensaker. (Eds.) *University rankings, diversity and the new landscape of higher education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Quiroz-Niño, C. B. (2019). *Relación entre la educación para el desarrollo sostenible y la economía social y solidaria: perspectivas educativas*. Tesis. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.

- Quijano, A. (2005). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Lima, Centro de Investigaciones sociales (CIES). Recuperado de: <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf>
- Santos, B. S. (2014). *Epistemologies of the south: justice against epistemicide*. Abingdon: Routledge.
- Said, E. (1994). *Representations of the intellectual*. London, UK: Vintage.
- Worsham, E. (2012). Reflections and insights on teaching social entrepreneurship: An interview with Greg Dees. *Academy of Management Learning and Education*, 11(3), 443-452.

**MODELO CRÍTICO CON ENFOQUE DE
COMPETENCIAS PARA LA ECONOMÍA
SOCIAL Y SOLIDARIA. UNIVERSIDAD
COOPERATIVA DE COLOMBIA**

**CRITICAL MODEL WITH A FOCUS ON COMPETENCIES
FOR THE SOCIAL AND SOLIDARITY ECONOMY.
UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA**

*Isabel Hernández Arteaga
Colombia Pérez Muñoz
Sohely Rúa Castañeda*

¿Cómo citar este capítulo?

How to cite this chapter?

Hernández Arteaga, I, Pérez Muñoz, C. y Rúa Castañeda, S. (2020).

Modelo crítico con enfoque de competencias para la economía solidaria.

En C. Pérez Muñoz e I. Hernández Arteaga (Eds.), *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación (tomo 1)*

(pp. 53-89). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

DOI:<https://dx.doi.org/10.16925/9789587602234>

RESUMEN

Este capítulo presenta los resultados de sistematización de la práctica educativa en la Universidad Cooperativa de Colombia derivados del proyecto *Estrategia de educación en economía solidaria: un aporte de la Universidad a la construcción de territorio solidario*. El documento muestra la polisemia de sentidos que puede atribuirse a la educación solidaria, entre ellos, educación popular, educación en el marco de organizaciones solidarias y educación pública en tanto promoción y fortalecimiento de la economía solidaria. En cualquiera de sus formas, la educación solidaria demanda explicitar los referentes epistemológicos y pedagógicos desde los cuales se define el currículo. En este sentido, en el texto se plantea el enfoque de competencias que define el desarrollo curricular de la institución, afirmando que su horizonte es desde una perspectiva sociocrítica, de tal manera que busca promover ciudadanos comprometidos con el cambio social a través de la economía solidaria. Posteriormente se describe el modelo pedagógico de la Universidad y se concluye que la institución ha creado una ruta permanente de investigación-acción y de sistematización a través de comunidades de práctica educativa con la participación de profesores y estudiantes de diferentes áreas y disciplinas. Con lo anterior se espera que la gestión del conocimiento se transmita a todo el ecosistema universitario en y para la economía solidaria, que integra a los diferentes estamentos de la institución y a los territorios solidarios en donde la Universidad es co-constructora de escenarios de paz para el buen vivir.

PALABRAS CLAVE: educación, economía social y solidaria, educación por competencias, modelo crítico.

ABSTRACT

This text presents the results of the systematization of educational practices in the Universidad Cooperativa de Colombia, derived from the project: Education strategy in solidarity economy: a contribution of the University to the construction of solidarity territory. The document shows the polysemy of meanings that can be attributed to solidarity education, among them: popular education, education within the framework of solidarity organizations and public education as a promotion and strengthening of the solidarity economy. In any of its forms, solidarity education demands an explicit epistemological and pedagogical referencing of sources from which the curriculum is defined. In this sense, the text raises the competency approach that defines the curricular development of the institution, stating that its horizon is from a socio-critical perspective, in such a way that it seeks to promote citizens committed to social change through the solidarity economy. Subsequently, the pedagogical model of the University is described and it is concluded that the institution has created a permanent research-action and systematization route through communities of educational practice with the participation of professors and students from different areas and disciplines. It is therefore hoped that knowledge management is transmitted to the entire university ecosystem in and for the solidarity economy thereby integrating the different levels of the institution and the solidarity territories making the University a co-builder of peace scenarios for good living.

KEYWORDS: Education, Social Economy And Solidarity, Competency-Based Education, Critical Model Approach.

*El destino institucional no está marcado a priori,
sino que continúa en construcción sobre el eje que le otorga
su identidad que es la solidaridad*

Vizcaino, 2017

Introducción

El presente capítulo expresa de manera sucinta la sistematización de la construcción participativa del *Modelo crítico con enfoque de competencias para la economía social y solidaria* de la Universidad Cooperativa de Colombia, el cual impacta el currículo de los programas de pregrado como el proyecto institucional, en general, y como institución auxiliar del cooperativismo y de la economía solidaria comprometida desde su fundación hace sesenta años, con el fomento y desarrollo de este modelo socioeconómico.

Este capítulo se deriva del proyecto de investigación titulado *Estrategia de educación en economía solidaria: un aporte de la Universidad a la construcción de territorio solidario*, fruto de la reflexión crítica sobre la crisis evidente en las dimensiones sociales, económicas, ambientales y educativas que convocan a la definición de estrategias desde las universidades, los gobiernos y las organizaciones de la sociedad civil. Entre ellas, las de la economía social y solidaria, a crear condiciones para el aumento de la calidad de vida y el desarrollo sostenible.

En la Universidad Cooperativa de Colombia, la economía solidaria favorece la activación de ciudadanías, conocer y hacer visible la economía solidaria y emprender e innovar solidariamente con impactos reales, tanto al interior de la universidad en su concepción y estructura curricular y como aporte significativo a la construcción de territorios solidarios, en un mundo globalizado, inseguro e incierto.

El acompañamiento y monitoreo de este proceso pedagógico, orientado por la investigación cualitativa bajo un enfoque sociocrítico de la educación, revela buenas prácticas, oportunidades de mejoramiento y retos, especialmente referidos a los territorios donde la Universidad tiene su campo de acción a partir

de sus 16 campus en distintas zonas del país. Seguir avanzando en el fortalecimiento de este modelo educativo desde procesos investigativos cobra especial relevancia, dado el momento que vive Colombia respecto de la etapa incierta de posconflicto, y con ello, el compromiso ciudadano e institucional de aportar a la construcción de territorios solidarios para la paz.

En este contexto, la finalidad de este capítulo es dar a conocer a la comunidad científica y académica, logros, aprendizajes y desafíos que se tienen con la perspectiva de aportar significativamente en la construcción de conocimiento sobre el tema objeto. A la vez, abrir espacios de reflexión, discusión y acción en busca de proyectar la toma de decisiones oportunas y adecuadas en pro de la innovación educativa y su aporte al buen vivir del ser humano en su contexto.

Se pone en consideración un modelo de educación que tiene su base en la referenciación de experiencias teóricas y prácticas sobre educación solidaria, tanto a nivel nacional como internacional, que han permitido contrastar y enriquecer el modelo crítico, holístico y dialógico que está en permanente construcción.

A lo largo del capítulo se puede evidenciar el uso de las expresiones economía solidaria, economía social o economía social y solidaria, las cuales responden, en general, a conceptos afines sobre la realidad objeto, pero varían según el país, la región o del momento donde se desarrollan. Es así como, de manera más reciente, está surgiendo un consenso entre la comunidad académica y el movimiento global de organizaciones para utilizar la expresión integradora de economía social y solidaria.

Polisemia de prácticas y sentidos de la educación solidaria

Antes de concentrar los esfuerzos en la comprensión y análisis de la educación solidaria como formación profesional y posgradual, es preciso abordar la polisemia de sentidos que abarca la noción de educación en economía social y solidaria, advirtiendo tempranamente que no se asumirá la diversidad conceptual que implica en sí misma la economía social y solidaria o sus diversas formas asociativas como el cooperativismo y el mutualismo, por estar por fuera del objeto de este documento.

Las prácticas de formación inscritas en la economía social y solidaria son plurales en su estructura, ya que pueden ser de orden formal o no formal, también diversas en los ámbitos en los cuales se desarrollan, que van desde las organizaciones propiamente dichas, las políticas públicas de promoción y fortalecimiento o propuestas más abiertas de sensibilización coincidentes con procesos sociales. En todo este amplio espectro de la educación solidaria se destacan dos aspectos comunes: una orientación al fortalecimiento de capacidades de gestión y la apropiación de la doctrina y la filosofía que fundamenta las diversas expresiones organizativas de la economía social y solidaria, entre otro gran conjunto de marcos ético-políticos que convergen en estas formas asociativas.

Por otro lado, un campo relevante de categorización de las prácticas educativas también se refiere al enfoque pedagógico que las orienta, reconociendo por lo menos cuatro variantes. La primera es la educación solidaria desde la educación popular, donde se agrupan escuelas de formación que promueven “dinámicas de gestión asociativa, democrática y solidaria; la cual incluye tanto las experiencias más institucionalizadas —cooperativas y mutuales más históricas—, como las trayectorias más recientes de la “economía social emergente” y las formas asociativas de la economía popular” (Pastore, 2015, p. 21). Estas prácticas educativas se enfocan en estrategias de aprender-haciendo, procesos no formales no conducentes a titulación, de orden comunitario, que hacen uso de metodologías activas del aprendizaje para su ejecución.

Otros itinerarios formativos se definen en función del plan de acción de las organizaciones, es decir que las propias organizaciones se proponen como objeto misional la formación y la realizan como acción propia a partir de sus comités de educación o la unidad administrativa encargada de este componente o en alianza con otras instituciones, sean ellas del sector, como son las agremiaciones, instituciones públicas o de tipo académico. En estos casos predomina una estructura curricular definida, con mayor énfasis en contenidos, normatividad y con la posibilidad de certificación de procesos educativos no formales denominados cursos, seminarios, talleres.

Un tercer campo de la educación solidaria se expresa como política pública. En este gran espectro se agrupan los esfuerzos de la institucionalidad pública por regular, promover y fortalecer la economía social y solidaria y todas las demás formas asociativas. Para cumplir el primer objetivo de control, la legislación marca la formación mínima requerida para crear organizaciones solidarias, en el caso de Colombia, la Ley 454 de 2008, según la cual, el curso básico de cooperativismo es obligatorio para crear estas formas asociativas, mientras que el amplio espectro de organizaciones sociales de economía solidaria no requiere tal certificación.

En la promoción y fortalecimiento se plantean tres mecanismos. El primero de ellos es la obligatoriedad legal de crear fondos de educación en las organizaciones solidarias y muy particularmente en el sector cooperativo, de allí emanan los procesos de educación como planes de acción. En este sentido coinciden las legislaciones de Colombia (Ley 454, 1998), Ecuador (Ley 444), México (Ley de la economía social y solidaria, 2015), Perú (Decreto supremo 074-90-TR, 1990), Bolivia (Ley 356, 2013), Venezuela (Decreto 1.440, 2001), Brasil (Ley 5764, 1971), Chile (Ley 19832, 2004), Argentina (Ley 20337, 1973).

El segundo mecanismo común introducido en los marcos normativos de estos países es la habilitación de entidades solidarias y particularmente cooperativas para impartir educación, lo cual favorece la articulación de la educación solidaria con la formalización de los procesos educativos. En un aspecto más amplio, como tercer mecanismo, estas normas también prevén la educación solidaria o cooperativa en los sistemas de educación pública bajo diferentes modalidades y en diferentes niveles, sean estos programas específicos como en Ecuador o transversal en la educación formal como en Colombia. Este mandato de política pública permite la creación de una amplia oferta educativa no formal, de cursos, seminarios, talleres, usualmente liderados por entidades públicas de fomento que contemplan tres dimensiones, en la mayoría de los casos: el marco normativo, el referente filosófico y el desarrollo de habilidades de gestión de la empresa asociativa. Esta formación tiene, generalmente, una estructura académica centrada en contenidos y en metodologías magistrales y no se cuenta con suficientes estudios que permitan evidenciar cómo se beneficia la economía solidaria de esta formación.

En este sentido es ilustrativo el trabajo de Vanegas (2016), quien pregunta a líderes de la economía solidaria la pertinencia de la educación solidaria en el sistema educativo y los retos en términos metodológicos y curriculares. El estudio concluye resaltando las debilidades de la formación en economía solidaria en particular la orientada al relevo generacional; también afirma que el Proyecto Educativo Socio Empresarial (PESEM) se traduce en un ejercicio formal sin efecto en las organizaciones y que es limitado el impacto que genera la intervención estatal en la creación de organizaciones solidarias a través de procesos formativos.

La educación solidaria en la educación superior

Es de especial interés, en este capítulo, profundizar en las características e implicaciones pedagógicas de la educación solidaria que se realiza en la educación superior. Esta delimitación en los programas de formación de grado y posgrado tiene como objetivo mostrar los retos teóricos y prácticos que implica la creación de un modelo educativo de economía solidaria en este contexto y revisar a la luz de estas reflexiones la propuesta construida por la Universidad Cooperativa de Colombia.

En el espectro de la educación superior se evidencian dos tendencias, la formación especializada, identificada a partir del título otorgado que hace explícita la formación cooperativa o solidaria y donde ésta es el objeto de conocimiento básico, y la formación solidaria transversalizada en el currículo, donde la economía social y solidaria converge con enfoques disciplinares, siendo los principales, la economía y la administración (Hernández, Pérez y Rúa, 2018).

Para ilustrar cómo se configura la oferta formativa de pregrado y posgrado se hizo un rastreo directo en páginas web de instituciones educativas sobre los programas ofertados. Este rastreo fue necesario ante la falta de estudios específicos que consoliden una visión cuantitativa de esta oferta educativa en el área, aunque se identificaron estudios sobre diferentes tópicos de la educación solidaria a nivel de educación superior pensada como fenómeno social, sin que su objeto de investigación sean los programas académicos propiamente dichos. Entre ellos, los realizados por Baños, Santiago y Juárez (2014), Amariles-Mejía (2015), Tejada y Ruiz (2016), Sáenz y López (2015), Bel-Duran, Lejarriaga-Pérez de las Vacas y

Marhuenda (2018) quienes coordinaron un reciente monográfico en educación y formación en economía social y solidaria publicado por la revista CIRIEC.

En el caso de Juliá, Meliá y Lajara (2015) desde la perspectiva de la educación superior en España, reflexionan sobre el lugar de la economía solidaria en el ecosistema universitario, su invisibilización y la necesidad de mostrar la amplia contribución que ésta hace especialmente en el emprendimiento. También afirman que la oferta es escasa pero no se profundiza sobre datos cuantitativos que puedan caracterizar la oferta actual. Es relevante mencionar que actualmente existe un movimiento denominado “Campaña por un Currículo Global de la Economía Social y Solidaria” donde se avanza en la consolidación de experiencias y saberes sobre esta oferta formativa.

En la indagación realizada se reconocieron por lo menos 21 programas de tipo tecnológico, pregrado, maestría y doctorado en Latinoamérica. Estos programas formativos se ofertan en la mayoría de los casos de manera presencial, ejemplo de esta oferta es la maestría en economía social de la Universidad Nacional General Sarmiento en Argentina y también existe la modalidad virtual, como ocurre con la Maestría en Economía Solidaria para el Desarrollo Territorial (Universidad Cooperativa de Colombia, 2015). Se advierte de una amplia pluralidad de formación en el que se agrupan diplomados, especializaciones y otra diversidad de títulos de posgrado, acordes con los marcos educativos por países, que son ofertas de educación superior pero que no tienen implicación de grado académico.

Diversas instituciones de educación técnica, tecnológica y universitaria brindan la formación antes mencionada, que otorga títulos específicos temáticos, tales como la Licenciatura en productividad y economía social de la Universidad Cooperativa, Unicoop de México (UNICOOP, 2019). Estos programas están orientados a generar las capacidades tecnológicas o científicas que permiten el desempeño de una profesión o disciplina. Acorde con el análisis de los objetivos de esta oferta de profesionalización y posgrado, se evidencia un énfasis en la gestión empresarial. Estos programas aspiran a formar personas idóneas para dirigir y administrar organizaciones del sector solidario. La incorporación de un componente tecnológico o científico se convierte en el elemento diferenciador, así como las certificaciones otorgadas,

respecto a las demás modalidades de formación solidaria que se analizaron en la primera parte de este acápite. Esto incluye la apropiación conceptual y metodológica de campos disciplinares específicos que, si bien pueden tener abordajes multidisciplinares o interdisciplinares, se fundamentan en los paradigmas científico-tecnológicos disciplinares.

En cuanto a la oferta de maestría y doctorado, es necesario mencionar que ésta tiene una orientación a la investigación y la teorización, con lo cual estos programas se plantean dar respuesta a la configuración de un campo teórico propio de la economía social y solidaria. El cual, haciendo uso del paradigma científico, se inserte en la lógica de la ciencia y la tecnología reconocida como válida en la sociedad actual. Si bien es plural la oferta de maestrías, se destacan países como Argentina, Brasil, México y Colombia. Se resalta la creación del primer doctorado latinoamericano en México (Universidad de Chapingo, 2017), como esfuerzo interinstitucional entre cinco entidades de educación superior, que refleja la propia dinámica del sector.

Esto significa que la educación solidaria en la educación superior se ve permeada por el paradigma científico-tecnológico y los campos disciplinares tanto en lo conceptual como en lo metodológico, llegando a plantearse la necesidad de la producción de nuevo conocimiento. A su vez, la educación superior se ve influenciada por los paradigmas propios de la práctica de economía solidaria, introduciendo en la academia en América Latina la investigación acción-participación como un modo válido de conocimiento. Tal fusión trae consigo importantes beneficios para la misión de la universidad, toda vez que la economía social y solidaria, el cooperativismo y todas las formas de asociatividad favorecen la articulación docencia-extensión-investigación, pues de manera integrada y sinérgica puede responder a problemas sociales, porque tal mixtura demanda una “ecología de saberes, las comunidades de aprendizajes y la construcción compartida de conocimientos socialmente pertinentes” (Pastore, 2015, p. 30), un aspecto poco revisado en cuanto a las oportunidades que genera esta mixtura.

Finalmente, un campo interesante de análisis son las instituciones educativas. Un importante número de instituciones son de carácter público, por lo cual se produce una nueva arista de reflexión acerca de cómo la misión de la universidad

pública dialoga con la economía solidaria. También un campo de análisis es la vinculación de las universidades privadas a la economía solidaria, campo de interés poco indagado, entre ellas la Universidad de Concepción de Uruguay (2012), que tiene la licenciatura en gestión de las organizaciones de la economía social. Finalmente se identifica en esta oferta a dos instituciones del sector solidario: la Universidad Cooperativa de Colombia, que pertenece según la Ley 30 de 1992 a las Universidades de Economía Solidaria, con una oferta de pregrado multidisciplinar con enfoque de economía solidaria y con oferta de posgrados con títulos específicos en el tema, y la Universidad Cooperativa- Unicoop de México, que transversaliza toda su misión y visión con el sentido cooperativo y solidario y configura una oferta de pregrado específica. Estas instituciones educativas, en dos contextos diferentes, derivan del marco normativo propio de cada país que posibilita una oferta educativa desde el sector solidario.

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, la delimitación de campos disciplinares en los que se articula la economía solidaria en la educación superior están siendo repensados, los fenómenos inestables del mundo del trabajo y la sociedad del conocimiento que demandan mayor capacidad de adaptación y cambio, hacen hoy central la diferencia entre dominar la acción y tener recursos (Tejada y Ruiz, 2016). Así mismo, la necesidad de visiones holísticas de los fenómenos objeto de conocimiento en la academia, en aras de responder de mejor manera a los problemas ambientales y sociales que han derivado del desarrollo científico-tecnológico. En este sentido Baños, Santiago y Juárez (2014) proponen, desde una visión transformadora, que el sistema de educación puede participar del cambio a partir de un replanteamiento pedagógico de la formación, y proponen específicamente un currículo de economía ecología y solidaria, sustentado en que ambos campos comparten epistemológicamente una mirada transdisciplinar e interdisciplinar de la ciencia y el conocimiento.

Estos autores también proponen un enfoque de competencias desde el constructivismo como sustento de su propuesta curricular. Esta aclaración, desde el lugar desde donde se enuncia el modelo por competencias, es sustancial, pues existen amplios debates sobre este tema. Al respecto, Amariles-Mejía (2015) esboza en su trabajo cómo la educación por competencias, entendida en un sentido

reduccionista como habilidades técnicas que hacen a los sujetos más competitivos en el mercado de trabajo, va en contravía de los horizontes formativos de la solidaridad, ya que en el sentido de la educación solidaria, en cualquier nivel, subyace el ejercicio de una ciudadanía plena, crítica y propositiva, un modo de vivir y convivir, por lo que el aprendizaje por competencias que sitúa a los sujetos en su contexto, los ayuda a comprender su responsabilidad en el devenir de la sociedad y los incentiva a crear alternativas desde su lugar de enunciación, así tienen mayor posibilidad de contribuir al fortalecimiento de la economía solidaria como alternativa económica y social.

El enfoque de competencias: una alternativa en la educación superior

La educación superior en el siglo XXI se sitúa en el marco de una sociedad global y en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades. Por tanto, la universidad tiene la responsabilidad social de permitir a sus estudiantes, como lo indica Delors, “que fructifiquen todos sus talentos y todas sus capacidades de creación; lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto de vida personal” (1996, p. 13). Entonces, la sociedad le demanda a la educación superior la formación de profesionales competentes, evidenciada en procesos de formación integral en una educación superior de calidad, relevante y pertinente, mediada por el conocimiento y el desarrollo cultural trascendente, en escenarios y condiciones donde el estudiante tenga la posibilidad de convertirse en profesional, con las competencias que le permitan dar respuesta a los desafíos que le impone el mundo globalizado eminentemente complejo e inseguro.

En el devenir histórico, el concepto de competencia no es nuevo, sin embargo, Mulder, Weigel y Collings (2008) puntualizan que el uso institucionalizado del concepto de competencia en la educación en general y en el proceso de la formación profesional en particular, si lo es. Por tanto, las competencias en la actualidad se encuentran integradas a los sistemas educativos, consideradas como una tendencia en este campo.

Según expresa Morín (2000), la complejidad existente en el mundo y particularmente en el campo del saber y de los fenómenos sociales, recomienda adoptar configuraciones sistémicas, integradoras y holísticas, con una visión de interdependencias y complementariedad. Pensamiento que, llevado al enfoque de competencias en la educación, según indican Barnett (2001) y López, Benedito y León (2016), no implica necesariamente que la universidad en el proceso de formación profesional se afilie a una orientación mercantilista, pero, sí requiere estar atenta a sus riesgos, para minimizarlos.

Las competencias se consideran una tendencia globalizante de inicios del siglo XXI en los diferentes sectores de la sociedad, razón por la cual es un término de actualidad y polisémico, que en el campo educativo ha generado amplia tonalidad de criterios respecto de su interpretación, ya que se definen desde un enfoque conceptual, más que científico. Tobón, Pimienta y García (2010) afirman que las competencias son actuaciones integrales que permiten identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético, movilizándolo el ser, el saber, el hacer y el convivir; constituyendo su desarrollo un proceso de formación profesional integral.

Por tanto, el tema de las competencias hace parte del discurso de la educación superior y, en estricto sentido, de los discursos de instituciones educativas y docentes universitarios responsables de la formación de profesionales en los distintos campos del conocimiento. Sin embargo, sugieren Timarán, et. al (2016) y Hernández, et. al (2018) que estos planteamientos deben trascender el discurso conceptual, para incorporarse a procesos de mejora en la calidad educativa. En este sentido, para la universidad resulta de mucha valía clarificar la perspectiva desde la cual se asume el concepto y el abordaje pedagógico de las competencias, en la finalidad de comprender su vinculación a la educación y al campo laboral.

Al respecto, señala Unigarro (2017) que, “con las competencias se trata de educar para el mundo de la vida, que es el mundo en el que se trabaja”; continúa diciendo el autor que, “la competencia es la armonía de lo lógico, lo ético y lo estético, es el movimiento armónico de conocimientos, actitudes y habilidades” (p. 12). Explica que la educación por competencias busca seres humanos competentes,

no competidores; porque el profesional competidor es contendor, en cambio, el profesional competente es solidario.

En este sentido, Martínez, Cegarra y Rubio (2012) refieren que la formación por competencias pretende que las personas desarrollen capacidades amplias, aprendiendo y desaprendiendo durante toda la vida, adaptándose a situaciones de un mundo en constante transformación; por lo cual, incorporar el término competencia a la formación profesional implica compromisos ligados a un proceso de aprendizaje significativo, donde se precisa el desarrollo de conocimiento, capacidades y habilidades de investigación, creación e innovación, como base de la toma de decisiones y solución de problemas en contextos determinados.

En la actualidad, la educación superior con enfoque de competencias obliga el debate respecto de la calidad de la formación profesional, Climént (2014) advierte que éste tiende hacia relaciones de causa y efecto con los procesos globalizadores. Sobre lo cual, Hernández, Alvarado y Luna (2015a) insinúan la necesidad de cambios de paradigma en lo epistemológico, axiológico y actitudinal, frente a un servicio pertinente a las demandas sociales. Es aquí donde toman significado el ser y saber cómo construir una educación profesional capaz de desarrollar competencias que habilitan para desempeñarse con eficacia en contextos específicos. El enfoque educativo por competencias pide cambiar una lógica basada en el discurso teórico, a otra que implica la solución de problemas reales que vivencia la sociedad en su contexto. Lorente (2012), frente a esta realidad en la educación superior, hace el llamado a una nueva ortodoxia en la pedagogía y en el quehacer educativo de sus actores.

Unigarro (2017) considera que “ya no es suficiente dominar teóricamente un cuerpo de conceptos, la erudición no se valora en tanto no contribuye a modificar la realidad” (p. 44). Señala que “la conjunción de conocimientos, actitudes y habilidades que se da en la competencia es lo que concreta la posibilidad de articular la triada del saber, el ser y el hacer” (p. 51). Dicha triada muestra la complejidad de la competencia: primero, es competente un ser que sabe hacer, es decir, es capaz de llevar a la práctica sus conocimientos. Segundo, el competente es un ser que hace saber, construye conocimiento que más tarde se llevará a la práctica. Tercero, en la competencia el saber es hacer, de esta manera, en un currículo con enfoque

de competencias, lo que sabe está liado indiscutiblemente a lo que hace. Cuarto, en la competencia el saber hace al ser, porque los conocimientos construidos van modificando a la persona. Quinto, en la competencia el hacer es saber, ya que toda ejecución tiene su fundamento en el conocimiento. La articulación armónica de la triada ser-saber-hacer, para que sea competencia debe operar en contextos concretos propios del sujeto, los contextos son dinámicos, en tanto los sujetos los van dotando constantemente de nuevos sentidos.

Según el autor, bajo las anteriores premisas se presenta una alternativa para la educación superior, un modelo que responda a las dinámicas del mundo contemporáneo, un modelo educativo enmarcado en la pedagogía crítica, con enfoque de competencias; en el cual, como es lógico, se conjugan dos elementos eficaces. Uno, el acervo de la pedagogía crítica y sus aportes a la educación; y dos, el enfoque de competencias como estrategia para responder desde la educación a los permanentes requerimientos del mundo en el siglo XXI que reclama de los profesionales propuestas válidas, eficientes y eficaces frente a los problemas de la sociedad. Este modelo “parte de aceptar que el ideal emancipador de la pedagogía crítica se puede construir en la medida que los sujetos sean competentes para hacerlo” (p.11).

En este contexto, las competencias se conciben como eje articulador de la educación en general y de la formación profesional en particular. A decir de Hernández, Alvarado y Luna (2015b) horizontes y lindes educativos se abren, dando paso a nuevas responsabilidades y roles tanto del estudiante como del docente, quienes optan por metodologías de trabajo académico que permiten el logro de competencias, integrando nuevas estrategias que propicien espacios de aprendizaje, donde los estudiantes aprendan a aprender, a crear, a desarrollar e innovar el conocimiento. Esta dinámica requiere ajustes curriculares de frente a un mercado laboral imprevisible e impredecible, en el cual las competencias no pueden confundirse con habilidades y destrezas que, por ser mecánicas, son incapaces de afrontar la incertidumbre y la complejidad del mundo contemporáneo.

La educación por competencias es el enfoque que se ha constituido en una tendencia del siglo XXI, que impacta en el quehacer tanto de las instituciones de educación superior como del sector empresarial y productivo, motivando a las

organizaciones a hacer frente a los retos impuestos en el tema de calidad en la formación profesional; donde el estudiante es quien regula su aprendizaje y construye el conocimiento. Pero aún se requiere un análisis más profundo de su estructura teórica-práctica y por consiguiente concluyente.

Sistematización del modelo: metodología

El modelo de la Universidad Cooperativa de Colombia sobre la educación en economía solidaria se construye en el marco de proceso de investigación cualitativo. A partir de lo expuesto por Bonilla y Rodríguez (1997), el conocimiento, interpretación y comprensión de la realidad tienen como base la percepción desde el objeto de estudio, teniendo en cuenta que la realidad se crea a través de la interacción del sujeto con el entorno. Además, por las características del fenómeno investigado se acudió a lo propuesto por Salamanca y Crespo (2007) para conocer el modelo de educación en economía solidaria de la Universidad Cooperativa de Colombia en su entorno natural, siendo los investigadores los principales instrumentos en la generación y recolección de datos. Además de la reflexión sobre sus propias creencias, conocimientos y prácticas, y cómo influyen en la manera de concebir la realidad del sujeto/objeto de estudio.

Seguendo a Martínez (2006), en este caso particular, la investigación cualitativa no se trató del estudio de las cualidades del fenómeno de manera individual y separadas unas de otras. Se trató fundamentalmente de un estudio de un todo inseparable e integrado, que constituyó una unidad de análisis y que permitió que el fenómeno objeto de investigación sea lo que es; pero siempre, teniendo en cuenta las conexiones y principalmente las relaciones con el todo. Es decir, con la Universidad Cooperativa de Colombia, este manejo o tratamiento le proporcionó una significación propia.

La investigación acción se constituye en una una opción válida para estudiar y hacer seguimiento al modelo educativo, ya que según Elliott (2000) y Teppa (2006) mejora su comprensión y al mismo tiempo logra su transformación, al plantear la necesidad de asumir una concepción ontoepistémica sociocrítica o socioconstructivista de la realidad. También genera espacios por y entre los actores educativos para el diálogo, la reflexión, la discusión y la co-construcción

permanente del modelo; valorando los logros, pero también las limitaciones de su desarrollo, en procura de tomar decisiones oportunas sobre el camino a seguir y el rol de cada participante tanto en forma individual como colectiva.

En este capítulo se presenta a la comunidad académica los resultados del desarrollo del modelo crítico con enfoque de competencias para la economía social y solidaria de la Universidad Cooperativa de Colombia, siguiendo lineamientos del método de investigación reconocido como sistematización de experiencia. El cual, según Expósito y González (2017) “es una interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo” (p. 1). La sistematización del modelo implicó: hacer un alto, voltear la mirada al pasado, hacer conciencia del origen de la experiencia, de lo que se ha hecho, de los errores cometidos, cómo se corrigieron y se orientó el rumbo del hecho, y luego generar nuevos conocimientos, producto de la crítica y la autocrítica, que constituye la dialéctica, para transformar la realidad objeto.

Teniendo en cuenta lo expresado por Bernechea y Morgan (2014), en esta sistematización prevalece la interpretación consciente del mismo, para comprenderlo, buscando tener el conocimiento sustentado de su realidad, divulgarlo, confrontarlo con otras experiencias similares y, por supuesto, con la teoría existente; se contribuye así a la construcción y desarrollo del conocimiento generado desde y para la práctica. Este método investigativo permite a todos los actores involucrados en la experiencia, en este caso particular, apropiarse críticamente del modelo, con la finalidad de obtener aprendizajes para mejorarlo; motiva espacio de diálogo crítico sobre los procesos educativos desde la propia práctica, para construir conocimiento respecto de los distintos elementos que lo conforman, con una visión dinámica y holística de las relaciones humanas.

Esta sistematización conlleva la intencionalidad de crear conocimiento teórico-práctico y transformar esta realidad en la formación de profesionales, permitiendo a los actores educativos participantes fortalecer sus competencias investigativas y pedagógicas en este campo del saber, que les permita capacidad de impulsar praxis transformadoras que impacten desde la educación la sociedad.

Modelo crítico con enfoque de competencias en economía social y solidaria

Construir un modelo crítico con enfoque de competencias para la enseñanza y el aprendizaje de la economía solidaria en la Universidad Cooperativa de Colombia es un reto institucional que ha implicado la reflexión y el cambio de actitudes, aptitudes, contenidos y metodologías. La Universidad ha ratificado en su misión y en su visión estratégica a la economía solidaria como uno de los tres atributos que le dan identidad y la diferencian de las demás universidades, junto con su sistema multicampus y la proyección social que realiza en los territorios donde tiene su radio de acción.

Vizcaino (2017) afirma que la identidad institucional otorga unidad en la diversidad de las personas y saberes que caracterizan al espacio universitario, es un proceso de construcción de sentido de doble vía, entre los actores con la organización y los actores entre sí para construir el “nosotros” que le da fuerza y legitimidad a esa identidad que orienta los valores y prácticas de sus miembros.

En el caso de la Universidad Cooperativa de Colombia, el cooperativismo, una de las expresiones organizativas más desarrolladas de la economía solidaria, hizo y hace parte de la identidad que sus fundadores propusieron en los años sesenta, “una organización cimentada en principios de solidaridad mediante mecanismos de interacción con cooperativas y organizaciones sociales y políticas, orientada a la conformación de agentes de cambio en la sociedad, a apoyar la organización de las grandes mayorías con déficits de los bienes y servicios, a activar la participación popular y a infundir motivación en los socios a través de campañas educativas y de un auténtico liderazgo social que representara los intereses de los socios” (p.15). De esta manera, la cultura de la solidaridad, orientada hacia la transformación social y el mejoramiento de la calidad de vida en los diferentes contextos donde la universidad actúa, es parte esencial de su proyecto educativo, es un componente esencial del ADN institucional.

En este sentido, el cooperativismo y la economía solidaria en general hacen parte integral del currículo que concreta el proyecto educativo, lo que significa ir más allá de los planes de estudio, por ello, debe impregnar de manera

transversalizada la cultura institucional a través de las funciones de docencia, investigación y proyección social como también su modelo de gestión.

Sin embargo, a pesar de que el tema de la economía solidaria tiene un posicionamiento definido en el proyecto educativo, su institucionalización no se decreta y cumple, ni se desarrolla automáticamente. De manera periódica ha sido preciso evaluar y hacer ajustes de contenido, forma y uso para darle cohesión y coherencia frente a las orientaciones estratégicas institucionales. Así, la Reforma Curricular que comienza a gestarse desde el 2009, con la propuesta de construcción de un *Modelo Crítico con Enfoque de Competencias*, saca de la zona de confort a toda la institución y con ello al colectivo académico que para ese entonces era experto en cooperativismo, lo cual ha implicado nuevos y trascendentales ajustes.

En este recorrido, en el 2011 un equipo de expertos evaluó los cursos de cooperativismo que se ofrecían dentro del plan de estudios de todas las carreras de la universidad en modalidad virtual y presencial. Se identificaron aciertos y oportunidades de mejoramiento e innovación, a partir de ello, se propuso cambiar el cooperativismo como objeto de estudio por el de la economía solidaria como realidad, teoría y proyecto, con el propósito de favorecer un cambio de paradigma centrado en un especial tipo de forma asociativa, al estudio y fomento de otras y nuevas maneras de hacer economía como base de la transformación social que se requiere ante un modelo económico agotado.

Una forma alternativa de hacer economía que ha sido, desde tiempos ancestrales, una realidad social con profundo arraigo local, poco reconocida y que según autores como Chávez (1999) y Coraggio (2015), en el contexto académico tiene las potencialidades de ser una disciplina científica que estudia dicha realidad; además genera un enfoque metodológico dentro de las ciencias sociales que requiere abordajes multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares como aporte a la resolución de problemas de la sociedad. A partir de la solidaridad y el trabajo, activando ciudadanías, fomentando formas organizativas variadas y articulando redes que en conjunto contribuyen a mejorar la calidad de vida de sus miembros y comunidades y el desarrollo sostenible en territorio.

Lo anterior demanda una estrategia pedagógica que le permita al futuro profesional innovar responsablemente respuestas y procedimientos mediante del

diálogo de saberes con las personas y grupos con los cuales se interactúa, siendo así un intelectual comprometido con el cambio social.

Estos planteamientos son compatibles con el *Modelo Crítico con Enfoque por Competencias* que propone la Universidad, en la medida que la pedagogía crítica que lo inspira “busca crear los espacios para mejores formas de vida pública, de libertad y justicia social” (Unigarro, 2017 p. 36), a partir de una racionalidad emancipadora que lleva a los sujetos a construir en contexto, precisar obstáculos de manera crítica y proponer soluciones para superarlos. Así, el currículo que desarrolla este enfoque, en coherencia con sus ideales educativos, conlleva a que el alumno no simplemente comprenda el mundo o lo interprete, se espera que lleguen a proponer y construir de manera activa y solidaria otros mundos posibles. Los modelos por competencias integran las potencialidades y posibilidades humanas con la responsabilidad por la sociedad.

De esta manera, la economía solidaria, como objeto de estudio y disciplina puede favorecer el desarrollo del modelo por competencias mediante la activación de nuevas ciudadanías, en tanto se requieren sujetos críticos que participan e incidan en el logro de una sociedad más incluyente y justa. Implica también la responsabilidad social como un compromiso ético institucional con el desarrollo sostenible. Así, estos aspectos se constituyen en la base de la propuesta educativa solidaria que se viene construyendo.

Se busca entonces que los estudiantes y en general la institución desarrolle competencias para aportar a la transformación social desde el ser, el saber y el hacer a través de la economía solidaria, con lo cual se genera un espacio para la integración de la docencia, la investigación, la proyección social y el modelo de gestión que requiere un proceso de construcción participativa de corto, mediano y largo plazo.

En procura del logro de estas metas, a partir del año 2012, desde el Instituto de Economía Social y Cooperativismo (INDESCO) se diseñó y se ha venido construyendo de manera participativa un proyecto de investigación acción educativa que ha involucrado a los diferentes estamentos en ciclos permanentes que avanzan en un espiral de diagnóstico, planeación, autoevaluación y mejora.

Pérez, Gómez, Hernández y García (2019) refieren como inicialmente el ejercicio de investigación acción se realizó con un enfoque técnico orientado al

mejoramiento de los cursos. Posteriormente, con la vinculación paulatina de nuevos actores el proceso ha evolucionado hacia la investigación-acción de tipo práctica que abre espacios de reflexión, aprendizaje y conexión con experiencias universitarias de Colombia y el mundo, incorporando líneas de profundización hacia el emprendimiento y la innovación social. De manera más reciente comienza a surgir una fase que corresponde a un abordaje investigativo de tipo emancipatorio orientado a la transformación del sistema educativo y la sociedad.

En este contexto se demandan nuevas competencias para los actores universitarios, de las organizaciones y las comunidades con las cuales se interactúa con el propósito de aportar a la construcción de escenarios innovadores como los territorios solidarios para la paz, con lo cual se delimita esa nueva fase que comienza a emerger, dando origen a otros proyectos que complementarán los avances logrados hasta el momento.

A la fecha, los diferentes actores han participado en talleres, diplomados, grupos focales, entrevistas encuestas, textos libres y ejercicios de sistematización para concretar resultados, documentar aprendizajes y acuerdos comunicativos que se van reflejando en la actualización de la oferta educativa solidaria.

A continuación, se presentan los principales hechos que evidencian logros del ejercicio de construcción participativa del colectivo de profesores, investigadores y emprendedores solidarios que hacen innovación social en territorio, la propuesta, siempre perfectible, inicialmente fue dirigida a los cursos de economía solidaria en los planes de estudio de los estudiantes de todas las áreas del conocimiento de la universidad en pregrado, pero a medida que ha avanzado su desarrollo se han derivado lineamientos que inspiran la educación, la investigación y la proyección social solidaria de la universidad en sus niveles básicos, intermedios y avanzados.

Unigarro (2017) define la competencia como “la integración armónica de conocimientos, actitudes y habilidades para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una tarea o actividad en contexto” (p. 49). Aplicado a la economía solidaria, los *conocimientos* hacen referencia al *saber* economía solidaria, mediante los conceptos y teorías coherentes con su realidad; las *actitudes*, se refieren al *ser* donde confluyen conocimientos, creencias, sentimientos, emociones y posiciones críticas que para el presente caso se relacionan con la ciudadanía activa y las

habilidades referidas a la capacidad para el trabajo y la transformación social, el *hacer* economía solidaria a través del emprendimiento solidario, nuevo o el ya existente. La conjunción entre estas dimensiones es en síntesis lo que conforma la competencia, no son los elementos aislados. La teoría sola no nos hace competentes, el activismo solo no nos hace competentes, la conjunción de teoría y práctica consciente y crítica en contexto *en* y *para* la economía solidaria refleja la verdadera competencia. Este contexto se construye y devela en la intersubjetividad, es decir con otros solidariamente y por ello, no es estático como no lo son las competencias. La figura 1 evidencia esta relación.

FIGURA 1. MODELO CRÍTICO CON ENFOQUE DE COMPETENCIAS PARA LA ECONOMÍA SOLIDARIA



FUENTE: INDESCO, 2018

En el modelo educativo de la Universidad Cooperativa de Colombia, la economía solidaria hace parte de las competencias genéricas, es decir, aquellas que cualquier estudiante independientemente de su programa académico debe desarrollar, por ello, se relacionan con otras como las comunicativas, las que

requiere el pensamiento abstracto, las cívicas, el trabajo en equipo, el manejo de Tics, el espíritu emprendedor y la expresión cultural. Por otro lado, se resalta que las competencias genéricas “buscan afianzar la identidad de la institución y de quienes la configuran” (Unigarro, 2017, p. 67) con lo cual se evidencia la coherencia con el ADN institucional referido al inicio de este acápite.

Por lo tanto, es ingenuo pensar que las competencias genéricas se desarrollan con unos cuantos cursos dentro de los planes de estudio, son transversales al currículo, a la institución misma. Las competencias genéricas se complementan con las transversales comunes al área de conocimiento y las específicas propias de cada disciplina.

En el proceso de apropiación del modelo, antes de llegar a definir los programas de los cursos en particular o las experiencias educativas en general, se definen los núcleos que son agrupaciones de competencias en áreas afines y a partir de ellos se define el mapa de competencias, que orienta la ruta del trayecto formativo. El mapa incluye las macro competencias, cuando se busca el desarrollo de competencias complejas como las requeridas para ser, actuar y saber sobre economía solidaria; incluye las unidades de competencia, que son competencias más pequeñas con sus respectivos elementos referidos a las dimensiones del ser, el saber y el conocer. Como lo ilustra la tabla 1.

TABLA 1. MAPA DE COMPETENCIAS PARA LA ECONOMÍA SOLIDARIA

Macro-competencia	Unidad de competencia	Elementos de competencia	Dimensión Saber- Hacer - Ser	Curso que lo desarrolla
Generar soluciones a expectativas sociales a través de la Economía Social y Solidaria.	No. 1 Participar en prácticas de economía social y solidaria para aproximarse a una alternativa de transformación social y de ciudadanía activa, justificando teóricamente las acciones y siguiendo los protocolos establecidos por el profesor.	Interpretar hechos individuales y colectivos de la economía solidaria.	Ser	<i>Solidaridad y desarrollo</i>
		Explicar la relación entre los conflictos actuales del desarrollo y el concepto de solidaridad.	Saber	
		Realizar prácticas de economía solidaria.	Hacer	

Continúa

Generar soluciones a expectativas sociales a través de la Economía Social y Solidaria.	No. 2 Valorar posibilidades personales y profesionales de participación en el sistema de la economía social y solidaria para su fortalecimiento, argumentando a partir de la teoría y de casos prácticos	Caracterizar las prácticas, organizaciones y redes de la economía social y solidaria.	Saber	<i>Economía Solidaria</i>	
		Analizar casos y prácticas significativas de la economía social y solidaria nacionales e internacionales.	Ser		
		Aplicar conocimientos disciplinares en propuestas para el fortalecimiento de las prácticas, organizaciones y redes de la economía social y solidaria.	Hacer		
	No. 3 Modelar emprendimientos que respondan a necesidades y problemáticas del contexto de la economía social y solidaria, mediante modelos de negocio.	Evaluar su perfil como emprendedor solidario.	Ser		<i>Emprendimiento solidario</i>
		Demostrar oportunidades de emprendimiento a partir de necesidades y problemáticas del contexto.	Saber		
		Planear un modelo de negocio solidario.	Hacer		

FUENTE: INDESCO, 2018

Lo anterior aporta una visión holística y sistémica del proceso para orientar su desarrollo a través de experiencias que contribuyan a solucionar problemas en contexto con indicadores y evidencias explícitas a partir de los cuales se precisan las rúbricas mediante las cuales los estudiantes son evaluados para comprobar sus logros y oportunidades de mejoramiento. Con base en lo anterior, se procede entonces a definir temas o contenidos académicos que dinamizarán la integración de las dimensiones del ser, el saber y el hacer a través de la enseñanza y aprendizaje en el respectivo plan de estudios y la vivencia institucional.

Ahora bien, el asumir el modelo crítico con enfoque por competencias por parte de los diferentes tipos de actores universitarios ha requerido crear espacios educativos —cursos, diplomados, talleres, entre otros— para favorecer los procesos de apropiación del nuevo enfoque, de sus contenidos y metodologías. Este proceso ha tomado años y aún está en transición el asumir el nuevo paradigma que se propone. Así, de manera paulatina, los casi 100 profesores que orientan la educación solidaria en la universidad se han ido involucrando en el proceso asumiendo diferentes roles cada vez más activos.

Por otro lado, en el 2016 se creó el programa de activación del ADN cooperativo y solidario para sensibilizar, a partir de un curso básico, a los profesores de otras áreas y a los funcionarios administrativos. A la fecha presente, cerca de un 30 %, más de mil personas, de estos estamentos ha participado con certificación de la Escuela de la Excelencia de la Universidad y por ser una Institución Auxiliar acreditada para brindar educación solidaria, estas certificaciones también cuentan ante el Ministerio del Trabajo que regula este tema, desde la Unidad Especial de Organizaciones Solidarias.

Uno de los proyectos, ahora programa, más poderosos de la Reforma Curricular ha sido el construido por Tobón, Ruiz, Unigarro y Duart (2015) denominado *Rizoma: Academia Integrada: metodología para apropiar el modelo educativo por competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia*. Este programa utiliza como uno de sus medios a las comunidades de aprendizaje y de práctica que centran su dinámica y la del aprendizaje en red en torno a cuatro núcleos académicos: explorar-aprender, sorprender-apropiar, innovar-investigar y comunicar-participar.

En el 2017, Rizoma llegó a ser un Acuerdo Superior de la Universidad Cooperativa de Colombia (2017), considerado como una estrategia que favorece el mejoramiento continuo y procesos innovadores educativos que impactan el aprendizaje y transforman la enseñanza. Entre sus objetivos se resaltan: contribuir a la investigación de la estrategia Rizoma como metodología y “Generar entre los profesores la conformación de comunidades de práctica y de aprendizaje virtuales y presenciales que permitan consolidar una universidad que aprende en red atendiendo a los principios de generosidad, alteridad, confianza y solidaridad”. En este sentido, se han creado varias comunidades virtuales en torno a las diferentes áreas de la reforma curricular siendo un logro del 2018 la creación a finales del año de la Comunidad Rizoma de Economía Solidaria. El cultivo de la comunidad virtual contribuirá a:

- Articular el enfoque de competencias con la formación en ambientes virtuales de aprendizaje y la economía solidaria
- Fortalecer las competencias para la enseñanza y el aprendizaje de la economía solidaria de los profesores del área.
- Trabajar colaborativamente en red multicampus para la gestión del conocimiento sobre economía solidaria

Además de los cursos, actividades, proyectos y programas que ha originado la reforma educativa, de manera simultánea y no necesariamente confluyente en algunos momentos, se ha venido construyendo un ecosistema universitario en y para la economía social y solidaria; *en* porque se trata de fomentar competencias en la comunidad universitaria para su práctica y fomento; y *para* la economía solidaria, en la medida que es una realidad que ya existe y encuentra en la academia una oportunidad para su desarrollo en sus dimensiones sociales, culturales, políticas, educativas y empresariales.

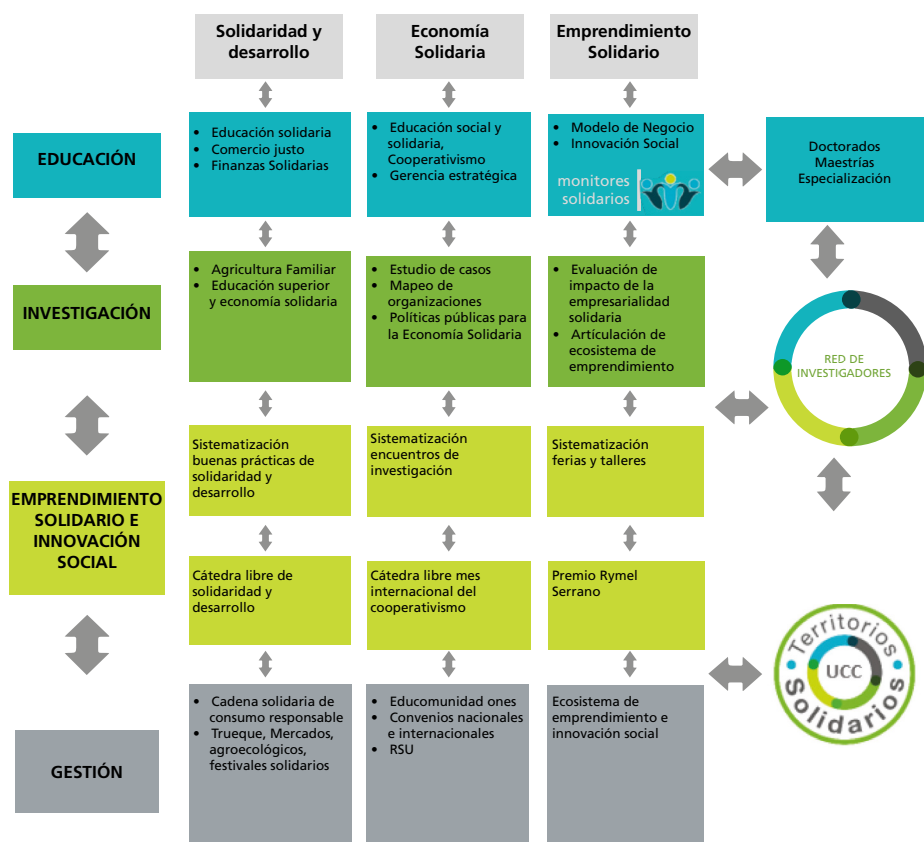
La metáfora del ecosistema favorece la necesaria comprensión de la interdependencia de la investigación, la educación y la proyección social como una condición favorecedora para el flujo de energía y nutrientes de la educación en economía solidaria en el pregrado, el posgrado y los niveles no formales, en un diálogo de saberes con los actores de sus redes, empresas y organizaciones.

El ecosistema tiene diseñados flujos que favorecen la identificación de buenas prácticas que no necesariamente han surgido en el presente periodo de cambio, y con ello aprender de la experiencia, como la referida por Lizarazo (2015), quien ilustra cómo el Programa Monitores Solidarios, una de las opciones de grado de los estudiantes que se creó hace veinte años, ha logrado aportar a la formación de comunidades y organizaciones autosostenibles a través de procesos de orientación, capacitación y acompañamiento. Los resultados de investigación, las publicaciones, el desarrollo de cátedras libres que han convocado a cerca de 27 mil personas en los últimos siete años como espacios de apropiación social de conocimiento y la creación de incentivos como el Premio Rymel Serrano para ideas de negocios asociativos y solidarios de los jóvenes de la universidad, aportan las buenas prácticas que al ser sistematizadas, compartidas y transferidas han dado origen a sinergias y economías de aprendizaje para los diferentes campus y la institución en general.

A su vez, se hace evidente la importancia de conexión con los demás ecosistemas emprendedores y de innovación social externos a la universidad, que aportan a las condiciones para el surgimiento de: “territorios de aprendizaje” (Fajardo, 2016); “territorios inteligentes” (Vegara, 2009) y “territorios solidarios” (Williamson, 2005), como espacios de construcción social que se destacan por la

concentración y generación de conocimiento para resolver problemas y encontrar soluciones a través de la innovación en procesos, productos y servicios.

FIGURA 2. ECOSISTEMA EN Y PARA LA ECONOMÍA SOLIDARIA.



FUENTE: INDESCO, 2018

En un ejercicio investigativo reciente, Hernández, Pérez y Rúa (2018), al recopilar y analizar las preguntas que los estudiantes le hacen a la economía solidaria, concluyen que su abordaje como objeto de estudio, disciplina y proyecto contribuye a la formación integral ya que puede propiciar indagaciones, innovación y aporte a las transformaciones requeridas en el entorno inmediato de los estudiantes con enfoques interdisciplinarios y de diálogo de saberes. Sin embargo, sus preguntas también señalan que es preciso revisar las didácticas y favorecer la participación de los jóvenes en los procesos de construcción de conocimiento para inducir el pensamiento crítico y la conexión generacional que requiere el sector para su desarrollo.

Con estos resultados se hace evidente que aún quedan tareas pendientes para abordar en el proceso de investigación-acción educativa que se adelanta y que ha aportado resultados de manera periódica y sistemática. El camino aún tiene desafíos y retos que pueden tomar años, pero el trabajo en red, la consistencia en el trabajo y el avance en la apropiación del modelo educativo desde las demás áreas del currículo está favoreciendo el surgimiento de nuevas generaciones, más conscientes de la necesidad del cambio social en escenarios democráticos, con competencias para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida y la cultura del buen vivir.

Las redes académicas nacionales e internacionales, como también las redes gremiales que articulan y dan visibilidad al movimiento de la economía social y solidaria en general y del cooperativismo en particular, juegan un papel fundamental para animar la educación solidaria al nivel del sistema educativo como un tema relevante para el cambio social. En los últimos años, el tema ha tomado posicionamiento en las agendas de los eventos de integración, de esta manera, se aprecia un paulatino fortalecimiento de comunidades académicas y con ello, proyectos interinstitucionales, publicaciones, intercambios y programas de internacionalización que generan sinergias y alimentan el cerebro colectivo del movimiento para aumentar su incidencia en problemas tan complejos como la pobreza, la inequidad, la exclusión social y la sostenibilidad ambiental (Grupo de Trabajo Interinstitucional de las Naciones Unidas sobre Economía Social y Solidaria, 2014).

Juarros (2018) sugiere la necesidad de asumir la resignificación del vínculo sociedad-universidad, a partir de una reflexión ético-crítica que dé cuenta de los desafíos pedagógicos, políticos metodológicos y epistemológicos que se generan desde el territorio de la mano de innovaciones o alternativas académicas emancipadoras y sostenibles. En este sentido, la economía social y solidaria contribuye a ello.

Coraggio (2015) señala que la universidad es un actor autónomo y a la vez un bien público para los territorios en que se localiza. Puede contribuir con proyectos que movilizan sujetos sociales y políticos de base territorial. Advierte que es preciso ser responsables en la acción en tanto las políticas de promoción de los emprendimientos de la economía social y solidaria deben combinar la seguridad de su continuidad y la perseverancia para que logren su autonomía sin caer en asistencialismos. Se requiere entonces la acción coordinada entre actores públicos, privados y de la economía social y solidaria.

Por su parte, Pastore (2015) señala que existe un desafío para avanzar en una propuesta académico territorial para la economía social y solidaria que incluya la ecología de saberes, las comunidades de aprendizaje y la construcción de conocimiento socialmente pertinente lo que implica un cambio institucional hacia una educación democrática y emancipadora. En el camino se encontrarán entusiastas afines con la propuesta, como también, inercias y oposiciones que deberán ser sorteadas a partir del diálogo, la argumentación y propuestas de vinculación en prácticas que activen la ciudadanía para la solución de los problemas sociales en el entorno, donde la economía social y solidaria será un tema emergente y con ello una nueva oportunidad para que los escépticos puedan considerarla como alternativa.

Por el momento, es un hecho evidente que, dada la magnitud de la Universidad Cooperativa de Colombia con cerca de 50 000 estudiantes, 5 000 profesores, 7 000 administrativos en 16 campus en el país, el proceso es complejo y requiere permanente creatividad, innovación y construcción colectiva. Para la economía solidaria en particular, no ha sido fácil que la comunidad académica integre este modelo socioeconómico como parte integral del currículo, probablemente por ser este objeto de estudio, una propuesta alternativa que emerge en un paradigma donde aún predomina el individualismo y la competitividad depredadora.

En este sentido se espera, trabaja y observa que, a medida que la comunidad universitaria se identifica con el modelo crítico, el cual tiene como uno de sus ejes la emancipación y el aporte a la transformación social y que las competencias favorecen el pensamiento sistémico, la activación de ciudadanías y el aporte a la solución de problemas en contextos determinados, la economía solidaria va aumentando en posicionamiento como una opción válida para los proyectos de vida de los estudiantes, egresados y en general para todos los miembros de la comunidad universitaria, logrando con ello, lo que la universidad se ha propuesto desde su ADN institucional, generar soluciones a expectativas sociales a través de la economía social y solidaria.

Conclusiones

El campo de la educación solidaria articulada a la educación superior deriva en una dimensión de la educación solidaria de amplias repercusiones, tanto para la propia economía solidaria, en el objetivo de configurarse como área de conocimiento específico, como para la academia al integrar al interior de su misión una perspectiva teórico-práctica de comprensión de la sociedad y dinámicas económicas que posibilitan resolver los problemas sociales, uno de los objetivos de la Universidad. Así, la educación solidaria, en el nivel de formación profesional, se articula con campos disciplinares específicos, y posibilita la triada investigación-docencia-extensión. Un tema clave para el desarrollo de la educación solidaria es la fundamentación epistemológica y pedagógica desde donde se construyen los currículos. Este desafío involucra así mismo definir un ethos público de la educación solidaria, en donde la articulación de saberes y realidades resignifican las búsquedas de la economía solidaria de una economía sustentable.

En este sentido, la experiencia de la Universidad Cooperativa de Colombia, responde a las tendencias del mundo del siglo XXI, enmarcado en la pedagogía crítica. Es decir, en un conjunto de teorías y prácticas pedagógicas, denominadas alternativas, fundamentadas en un proceso de enseñanza-aprendizaje que motiva a los estudiantes al desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo, desde

el cual cuestiona la realidad existente frente a las prácticas pedagógicas y socioculturales, y desafía permanentemente las perspectivas ético-políticas propias del campo educativo inserto en el contexto social. Asume la pedagogía crítica a partir de la construcción dialógica de un humanismo crítico que engendra la posibilidad de crear vínculos sociales estrechos con fundamento en la solidaridad.

Un modelo crítico con enfoque de competencias para la educación en economía social y solidaria, donde la pedagogía crítica, aunada al enfoque de competencias, genera una estrategia que responde desde la formación de profesionales a los desafíos del mundo contemporáneo, inseguro, incierto e inestable; desarrollando competencias genéricas y específicas que abarcan la multidimensionalidad del ser humano e invita al estudiante a ser el protagonista de su formación, atendiendo la articulación de conocimientos para dar respuestas pertinentes a las necesidades del individuo, de los grupos, las comunidades y la sociedad. Desde esta perspectiva, la Universidad Cooperativa de Colombia asume que la propuesta emancipadora propia de la pedagogía crítica se construye en la medida que los seres humanos sean competentes para hacerlo.

La construcción de una propuesta de educación solidaria a partir de un modelo crítico con enfoque de competencias ha permitido integrar para la educación superior las funciones de docencia, investigación y extensión, lo que un principio parecía un tema de actualizar unos cursos dentro de los planes de estudio de la Universidad Cooperativa de Colombia, ha dado origen a una alternativa académica curricular que articula saberes, procesos, actores e instituciones en prácticas de economía social y solidaria que activan ciudadanías, generan y fomentan propuestas con potencial transformador para el desarrollo sostenible en el territorio.

A la fecha, se cuenta con la sistematización de buenas prácticas en los diferentes campus de la universidad y una ruta que se viene construyendo de manera participativa con la comunidad académica, se espera que con el avance de los ejercicios de investigación-acción que están en curso, más la dinámica que se da en las comunidades de práctica del programa Rizoma donde participan profesores de las diferentes áreas y disciplinas compartiendo conocimiento

y dentro de ellas, la comunidad especializada en economía solidaria, recientemente creada, se continúe con la gestión del conocimiento que se requiere para transferir aprendizajes, hacer sinergias y armonizar resultados en todo el ecosistema universitario.

Así, de manera paulatina y aún en proceso, se viene construyendo un ecosistema en y para la economía solidaria, donde los diferentes estamentos participan y en un diálogo de saberes con las comunidades de los territorios donde la universidad tiene su radio de acción co-construyen escenarios de paz para el buen vivir.

Referencias

- Amariles-Mejía, C. (2015). Acerca de las concepciones y prácticas de la educación en el sector solidario de Medellín, Colombia. *Cooperativismo y Desarrollo*, 23(106), 7-23. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/co.v23i106.1125>
- Argentina, Presidencia de la Nación. (1973). *Ley 20337. Ley de cooperativas. Información legislativa*. Buenos Aires-Argentina, 2 de mayo de 1973. Recuperado de: <https://bit.ly/29LHKUq>
- Baños, M., Santiago, M. y Juárez, L. (2014). Economía ecológica y solidaria en el currículo del siglo XXI: el caso de la Maestría en Gestión de Proyectos para el Desarrollo Solidario del IPN. *Revista de la Educación Superior*, *VLIII* (2), 89-112.
- Barnechea, M. y Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tend. Retos*, 15, 97-107. Recuperado de: <https://bit.ly/2ROad1z>
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la Universidad*. Madrid, España: Gedisa.
- Bel-Duran, P., Lejarriaga-Pérez de las Vacas, G. y Marhuenda, F. (2018). Educación y formación en economía social y cooperativismo. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 94, 91-121. doi:10.7203/CIRIEC-E.94.12782

- Bolivia, Presidencia Constitucional del Estado Plurinacional de Bolivia. (2013). *Ley 356*. Ley general de cooperativas, Gaceta oficial del estado plurinacional de Bolivia, Bolivia, 11 de abril de 2013. Recuperado de: <https://www.lexivox.org/norms/BO-L-N356.xhtml>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Brasil, Presidencia de la República. (1971). *Ley 5764*. Define la política nacional de cooperativismo, estatuto y régimen jurídico de las sociedades cooperativas y otras medidas. Organización internacional del trabajo, Brasil-Brasilia, 16 de diciembre de 1971. Recuperado de: <https://bit.ly/2SrJQTz>
- Climént, J. (2014). Origen, desarrollo y declive de las competencias individuales en tiempos de incertidumbre. *Educación y Educadores*, 17(1), 149-168.
- Colombia, Congreso de la República. (1998). *Ley 454*. Por la cual se determina el marco conceptual que regula la economía solidaria, se transforma el Departamento Administrativo Nacional de Cooperativas en el Departamento Administrativo Nacional de la Economía Solidaria, se crea la Superintendencia de la Economía Solidaria, se crea el Fondo de Garantías para las Cooperativas Financieras y de Ahorro y Crédito, se dictan normas sobre la actividad financiera de las entidades de naturaleza cooperativa y se expiden otras disposiciones. Diario Oficial No. 43.357, Bogotá-Colombia, 6 de agosto de 1998. Recuperado de: <https://bit.ly/2zDMs59>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1992). *Ley 30 de 1992*, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Recuperado de: <https://bit.ly/2IYaz5l>
- Coraggio, J. (2015). Desafíos en la formación profesional vinculados a la Economía Popular, las políticas públicas y el Desarrollo Local. El rol de la Universidad. *Revista +E*, 5, 1-14. Recuperado de: <https://bit.ly/2RNISgf>
- Chaves, R. (1999). La economía social como enfoque metodológico, como objeto de estudio y como disciplina científica. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 33, 115-140.

- Chile, Ministerio de Economía, Fomento y Reconstrucción (2004). *Ley 19832. Ley general de cooperativas*. Diario Oficial, Santiago-Chile, 17 de febrero de 2004. Recuperado de: <https://bit.ly/2HLutRI>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París, Francia: Santillana, Unesco.
- Ecuador, Presidencia de la República. (2011). *Ley 444. Ley orgánica de economía popular y solidaria presidencia de la república*. Oficio No. T.4887-SNJ-11-664. Quito-Ecuador, 28 de abril de 2011. Recuperado de: <https://bit.ly/2Skcp4X>
- Elliott, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid. Ediciones Morata, S. L.
- Expósito, S. y González, J. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(2), 1-6. Recuperado de: <https://bit.ly/2TJsq1W>
- Fajardo, M. (2016). *Construyendo Territorios Solidarios. Guía metodológica*. Bucaramanga, Colombia: Unidad Administrativa Especial de Organizaciones Solidarias, Fundación Universitaria de San Gil y Fundación COOMULDESA.
- Grupo de Trabajo Interinstitucional de las Naciones Unidas sobre Economía Social y Solidaria. (2014). *La Economía Social y Solidaria y el Reto del Desarrollo Sostenible*. [en línea]. Organización de las Naciones Unidas -ONU. Recuperado de: <https://bit.ly/2t7amUp>
- Hernández, I., Alvarado, J. y Luna, J. (2015a). Responsabilidad social en la relación universidad-empresa-Estado. *Educación y Educadores*, 18(1), 95-110. doi: 10.5294/edu.2015.18.1.6
- Hernández, I. Alvarado, J. y Luna S. (2015b). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 135-151.
- Hernández, I., Pérez, C. y Rúa, S. (2018). Intereses y perspectivas formativas en economía social y solidaria de los estudiantes universitarios. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 94, 91-121. doi:10.7203/CIRIEC-E.94.12782

- Hernández, I., Unriza, M., Angarita, L., Llenez, H. y Simanca, F. (2018). Compromisos de los universitarios para crear cultura de paz. En T. Bolaños. (Ed.) y M. Tapia. (Coord. Ed.). *Intersecciones: perspectivas políticas y estéticas para la paz*. Bogotá, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Juarros, F. (2018). Desafíos pedagógicos, políticos, metodológicos y epistemológicos en la resignificación del vínculo sociedad-universidad. *Trayectorias Universitarias*, 4(6), 31-36. Recuperado de: <https://bit.ly/2WOP2zV>
- Juliá, J.F., Meliá, E. y Lajara, N. (2015). Tribuna de opinión: Universidad, ciencia, economía social. *REVESCO, Revista de Estudios Cooperativos*, 119, 7-25. doi: 10.5209/rev_REVE.2015.v119.50007.
- Lizarazo, S. (2015). *¿Para qué educar? Reflexiones a propósito de una evaluación participativa al programa Monitores Solidarios de la Universidad Cooperativa de Colombia*. (Tesis). Programa de Maestría en Educación. Universidad de los Andes, Bogotá.
- López, C., Benedito, V. y León, M. (2016). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación. La perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Formación Universitaria*, 9(4), 11-22. doi: 10.4067/S0718-50062016000400003
- Lorente, R. (2012). *La formación profesional según el enfoque de las competencias. La influencia del discurso europeo en España*. Barcelona, España: Octaedro.
- Martínez, A., Cegarra, J. y Rubio, J. (2012). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación del docente. *Profesorado. Revista del currículum y formación del Profesorado*, 16(2), 373-386.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- México. Presidencia de la República. (2015). *Ley de Economía Social y Solidaria. Diario Oficial de la Federación DOF, Ciudad de México-México, 30-12-2015*. Recuperado de: <https://bit.ly/2rqsKZI>
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona, España: Seix Barral.

- Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-26. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>
- Pastore, R. (2015). Las universidades públicas argentinas y la economía social y solidaria: hacia una educación democrática y emancipadora. *Revista +E versión digital*, 5, 20-31.
- Pérez, C., Gómez, M., Hernández, I, y García, S. (2019). Educación superior y economía solidaria hacia un enfoque territorial. *Revista Sophia*, 15(1).
- Perú, Presidencia de la República. (1990). *Decreto Supremo 074-90-TR. Ley general de cooperativas, Lima-Perú*. Recuperado de: <https://bit.ly/2QsRk4b>
- Salamanca, A. y Crespo, C. (2007). El diseño en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 16(1), 7-14.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38.
- Teppa, S. (2006). *Investigación acción participativa en la praxis pedagógica diaria*. Barquisimeto: UPEL-IPB.
- Timarán, S., Hernández, I. Caicedo, S., Hidalgo A. y Alvarado, J. (2016). *Descubrimiento de patrones de desempeño académico*. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. doi: <https://dx.doi.org/10.16925/9789587600490>
- Tobón, M., Ruiz, M., Unigarro, M. y Duart, J. (2015). *Rizoma: Academia Integral. Metodología para apropiar educativo de la Universidad Cooperativa de Colombia*. (inédito).
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación. 216 p.
- Unigarro, M. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias. Gree papers No. 03*. Bogotá, Colombia: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/greylit.1833>
- Universidad Cooperativa de Colombia. (2017). *Acuerdo 323 Por medio del cual se integra la comunidad académica para la apropiación del modelo educativo*

- con enfoque de competencias y su gestión académica, mediante la estrategia llamada Rizoma*. Recuperado de: <https://bit.ly/2MP4VBK>
- Universidad Cooperativa de Colombia. (2015). *Maestría en Economía Solidaria para el Desarrollo Territorial*. Recuperado de: <https://bit.ly/2SmX18R>
- Universidad de Chapingo. (2017). *Plan de estudios del doctorado interinstitucional en economía social solidaria: programa orientado a la investigación*. Recuperado de: <https://bit.ly/2N2tQSM>
- Universidad Cooperativa, UNICOOP. (2019). *Licenciatura en productividad y economía social*. Recuperado de: <https://bit.ly/2E4ByZP>
- Universidad de Concepción de Uruguay. (2012). *Licenciatura en gestión de las organizaciones de la economía social*. Recuperado de: <https://bit.ly/2UTm7cq>
- Vanegas, C. (2016). *Contextos y desafíos de la economía solidaria en Colombia: educación, legislación y experiencias*. Tesis. Programa de maestría en Comunicación, desarrollo y Cambio social. Facultad de Comunicación social. Universidad San Buenaventura. Bogotá.
- Venezuela, Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela. (2001). *Decreto 1.440. Decreto con fuerza de ley especial de asociaciones cooperativas*. Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 37285, Caracas-Venezuela. Recuperado de: <http://www.juris-line.com.ve/data/docs/341.pdf>
- Vegara, A. (2009). Territorios inteligentes. *Ambienta*, 89, 34-58. Recuperado de: <https://bit.ly/2HYDveo>
- Vizcaíno G, (2017). El ADN cooperativo y solidario de la Universidad Cooperativa de Colombia: Las raíces de su identidad institucional. *Cooperativismo and Desarrollo*, 25(112), 1-47. doi: <https://doi.org/10.16925/co.v25i112.2038>
- Williamson, G. (2005). Territorios de aprendizajes interculturales: transitando a una nueva praxis pedagógica. *Pensamiento Educativo*, 37, 163-181.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

EXPERIENCIAS Y APRENDIZAJES DE LA FORMACIÓN EN ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA DESDE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ARGENTINA

EXPERIENCES AND LEARNING FROM TRAINING
IN SOCIAL AND SOLIDARITY ECONOMY FROM
THE PUBLIC UNIVERSITY IN ARGENTINA

*Bárbara Altschuler
Guillermina Mendy
Rodolfo Pastore
Nelly Schmalko
Selva Daniela Sena*

¿Cómo citar este capítulo?

How to cite this chapter?

Altschuler, B., Mendy, G., Pastore, R., Schmalko, N. y Sena, S. D. (2020).

Experiencias y aprendizajes de la formación en economía social y solidaria

desde la universidad pública argentina. En C. Pérez Muñoz e I. Hernández

Arteaga (Eds.), *Economía social y solidaria en la educación superior:*

un espacio para la innovación (tomo 1) (pp. 93-133). Bogotá: Ediciones

Universidad Cooperativa de Colombia.

DOI: <https://dx.doi.org/10.16925/9789587602234>

RESUMEN

El capítulo sistematiza nuestra práctica universitaria de formación en el campo de la economía social y solidaria (ESS) desde la universidad pública argentina, con énfasis en las estrategias universitarias de formación de actores sociales. La misma surge de una práctica académico-territorial integral que tiene más de una década de trabajo colectivo en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), región sur del conurbano bonaerense, Argentina. Esta práctica incluye de manera sinérgica las funciones de docencia, investigación, extensión e incubación universitaria en la temática, lo cual se realiza en una ida y vuelta, o diálogo de saberes, entre actores sociales del territorio, entidades del campo de la ESS y universitarios. Desde este marco, nos proponemos en este capítulo reflexionar sobre nuestro eje de acción vinculado a la formación en ESS, el cual se desarrolla en los trayectos formativos de extensión universitaria, nivel medio, pregrado de formación técnica y posgrado, todas en el marco de la UNQ. El alcance y la integralidad de nuestra propuesta de formación universitaria en la temática de la ESS constituye una experiencia pionera e inédita en Argentina y América Latina. Desde el punto de vista político-pedagógico la experiencia resulta altamente innovadora en el contexto argentino, al proponer e implementar efectivamente y de manera sostenida un enfoque de educación popular y de adultos en el marco de la universidad pública y en diversos niveles formativos.

PALABRAS CLAVE: universidad pública, procesos de formación, economía social y solidaria, comunidad de aprendizaje, Argentina.

ABSTRACT

The chapter systematizes our university practice of training in the field of Social and Solidarity Economy (SSE) at the Argentine public university, with emphasis on university strategies for the training of social actors. The same arises from an integral academic-territorial practice that already has more than a decade of collective work in the National University of Quilmes (UNQ), southern region of the Buenos Aires conurbation, Argentina. This practice includes, in a synergistic manner, the functions of teaching, research, extension and university incubation in the subject. This is done through a round discussion, or dialogue of knowledge, between social actors of the territory, entities of the field of SSE and the university. From this framework, we propose in this article to reflect on our axis of action linked to SSE training, which is developed in the training paths of university extension, intermediate level, undergraduate technical training and postgraduate level, all within the framework of the UNQ. The scope and integrality of our proposal of university education in the subject of the SSE constitutes a pioneering and unprecedented experience in Argentina and Latin America. From the political-pedagogical point of view, the experience is highly innovative in the Argentine context, by proposing and implementing effectively and in a sustainable manner, an approach of popular and adult education within the framework of the public university and at various levels of education.

KEYWORDS: Public University, Training Processes, Social and Solidarity Economy, Learning Community, Argentina.

Introducción

En este capítulo exponemos y sistematizamos nuestra experiencia de formación en el campo de la economía social y solidaria (ESS) desde la universidad pública argentina. El mismo pretende aportar al debate sobre las vinculaciones entre universidades públicas y economía social y solidaria (ESS), con énfasis en las estrategias universitarias de formación de actores sociales. Nuestra mirada se funda en una impronta de democratización de la educación superior y surge de una práctica académico-territorial integral que tiene más de una década de trabajo colectivo en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), región sur del conurbano bonaerense, Argentina. Esta práctica incluye de manera sinérgica las funciones de docencia, investigación, extensión e incubación universitaria en la temática, lo cual se realiza en un ida y vuelta, o diálogo de saberes (Sousa Santos, 2006), entre actores sociales del territorio, entidades del campo de la ESS y universitarios.

Desde este marco de sinergia de funciones universitarias y multiactorialidad, nos proponemos en este trabajo reflexionar sobre nuestro eje de acción vinculado a la formación en ESS. El cual se desarrolla en los siguientes trayectos formativos de la UNQ: extensión universitaria (Diploma de Operador Socioeducativo en ESS de un año de duración), nivel medio (Escuela Secundaria de Educación Técnica perteneciente a la UNQ), pregrado de formación técnica (Tecnicatura Universitaria en ESS de tres años de duración), y en dos posgrados de modalidad virtual (Diploma de Enfoques, Experiencias y Aprendizajes en ESS y Especialización en Gestión de la ESS).

El alcance y la integralidad de esta propuesta de formación universitaria en la temática de la ESS constituye una experiencia pionera e inédita en Argentina y América Latina, proyectándonos actualmente al desarrollo de una Licenciatura en ESS, propuesta que no tiene antecedentes a nivel nacional. Desde el punto de vista político-pedagógico la experiencia resulta altamente innovadora en el contexto argentino, al proponer e implementar efectivamente y de manera sostenida un enfoque de educación popular y de adultos en el marco de la universidad pública y en diversos niveles formativos. Por su parte, la bimodalidad —virtual

y presencial— que contempla la experiencia representa importantes desafíos y el despliegue de estrategias innovadoras, particularmente para el desarrollo de la propuesta de educación popular en la modalidad virtual¹.

Nuestra experiencia ha plasmado una metodología educativa universitaria inspirada en la educación popular, social y de adultos (Freire, 1985 y 1998; Hernández-Huerta, 2012), enriquecida y actualizada por el cruce con diversas trayectorias intelectuales y prácticas, como la sistematización de experiencias (Jara, 1994, 2001 y 2012), las comunidades de aprendizaje y de prácticas (Torres, 2001; Coll, 2001), la co-construcción de conocimientos y el diálogo de saberes (Sousa Santos, 2006), el enfoque de la complejidad y el trabajo interdisciplinario (Morin, 1984 y 1994; García, 2007), la investigación acción participativa (Fals Borda, 1999 y 2013; Rodríguez Villasante, 1993 y 2000), la ecología y diálogo de saberes (Sousa Santos, 2006) y la teoría de la decolonialidad del poder (Quijano, 2000), entre otras. También, por el vínculo y diálogo con las organizaciones y movimientos sociales del campo de la ESS, sus experiencias políticas, socioeconómicas y educativas. En este marco, buscamos dar respuesta a las necesidades de las organizaciones en problemáticas vinculadas a la gestión, coordinación de acciones, la orientación a cooperativas de trabajo y organizaciones autogestivas y asociativas, de acuerdo a los principios y valores de la ESS. En este sentido, asumimos en esta experiencia una educación para la transformación, que intenta no reproducir relaciones de subordinación y que valoriza la igualdad, la singularidad y la condición colectiva del sujeto.

Para el desarrollo del capítulo nos basamos en nuestras prácticas de investigación llevadas adelante por los docentes-investigadores del equipo de la línea Educación y Economía Social y Solidaria, en base a metodologías tanto cualitativas como cuantitativas, de registro, sistematización y análisis de procesos

1 Mientras que los posgrados se dictan en modalidad virtual, la Tecnicatura Universitaria se realiza en la modalidad presencial con campus (bimodal), con una fuerte impronta de formación práctica y evaluación en proceso. Es de destacar que la Universidad Nacional de Quilmes es pionera a nivel nacional y regional en la educación a distancia, al crear la Universidad Virtual de Quilmes en el año 1999. Actualmente la cantidad de estudiantes de la modalidad virtual es igual o superior a la presencial, siendo interés de la UNQ avanzar en propuestas bimodales, como el caso de nuestra tecnicatura.

y experiencias formativas, enmarcadas en una perspectiva de investigación acción participativa.

El trabajo se estructura en los siguientes apartados: contexto institucional de la experiencia, presentación del proyecto y el equipo, antecedentes y desarrollo actual; enfoque político-pedagógico desarrollado y dispositivos utilizados; implementación de los mismos en los diversos espacios formativos en su especificidad; reflexiones finales, aprendizajes y desafíos para la educación universitaria en ESS en clave de educación popular. Presentamos finalmente la bibliografía y un índice de abreviaturas utilizadas.

Presentación del proyecto y el equipo: el Proyecto CREES de la UNQ

Los autores de este trabajo formamos parte del Proyecto Universitario “Construyendo Redes Emprendedoras en Economía Social” (CREES), el cual inicia sus actividades en la UNQ en el año 2006. Desarrollamos desde hace más de una década experiencias en extensión, formación e investigación para la ESS, así como de incubación universitaria más recientemente. A fin de contextualizar nuestra experiencia como equipo de trabajo, resulta importante realizar una breve síntesis de nuestro recorrido.

En 2006, un equipo de docentes, graduados y estudiantes de la UNQ que veníamos realizando actividades de capacitación y vinculación socioeconómica y comunitaria, concursamos en la primera convocatoria de Proyectos de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación. Como parte de dicho proyecto de voluntariado, ese mismo año, impulsamos de manera participativa la asignatura electiva Teoría y Práctica en Economía Social, a cargo del director del proyecto, el profesor Rodolfo Pastore. En 2007, fuimos promotores de la primera convocatoria a Proyectos de Extensión Universitaria (PEU) de la UNQ, construyendo colectivamente nuestro nombre y elaborando participativamente con los actores asociados del territorio el proyecto de extensión, el cual tuvo inicialmente tres líneas de trabajo: Gestión Local Asociada, Cooperación Social y Salud, y Formación en Economía Social

y Solidaria. Paralelamente, en 2007 comenzamos a trabajar en nuestro primer proyecto de investigación, vinculado al estudio de casos de empresas sociales² y una experiencia local de gestión asociada.

Así, en materia de extensión universitaria realizamos desde entonces una intensa labor y en 2011 dimos inicio a un Programa de Extensión, al que llamamos “CREES-ICOTEA” (Construyendo Redes Emprendedoras en Economía Social y Solidaria e Integración social, Comunidad de aprendizajes, Tecnologías para la inclusión social y Arte comunitario). El programa fue creciendo paulatinamente e incorporando nuevas temáticas vinculadas a la ESS, como mercados y finanzas solidarias, turismo social de base comunitaria, tecnologías sociales y software libre, género, intervención socioambiental, comunicación y producción audiovisual, entre otras. En 2015 el programa contaba con un total de 178 integrantes de los diversos proyectos, incluyendo a docentes, estudiantes, becarios, miembros de la comunidad y personal de administración y servicios de la UNQ, y participaban del mismo 59 instituciones u organizaciones en las diferentes actividades y proyectos. Los resultados y el impacto positivo de las acciones realizadas llevaron a la presentación de una nueva propuesta para el período 2016-2019, que amplía y profundiza las áreas temáticas e involucra a nuevos actores de la ESS, contando actualmente dicho Programa con 16 proyectos de extensión³. Estas iniciativas, en su conjunto, constituyen una estrategia propia de la ESS ya que fortalece el trabajo en red al interior de la Universidad y con las organizaciones y actores del sector, al mismo tiempo que aporta a la visibilización de la temática en la universidad.

En materia de formación en ESS, en 2010 creamos el Diploma de Extensión Universitaria de Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria (DOSESS), y en 2012 la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria

2 Cuando hablamos de empresas sociales hacemos referencia a organizaciones asociativas que realizan una actividad económica regular —producción de bienes o servicios— con una definida finalidad social para la comunidad y la integración social de las personas, particularmente de grupos socialmente vulnerables y vulnerados en su posibilidad de acceso a los derechos sociales, económicos y de integración social.

3 Se puede encontrar más información en: <https://deya.unq.edu.ar/extension/>

(TUESS), y la carrera de Especialización en Gestión de la Economía Social y Solidaria (EGESS), a las que se suma un Diploma de Posgrado (DIPeSS) en 2016, experiencia formativa que detallamos más adelante, la cual constituye el núcleo de la reflexión de este trabajo.

A las líneas de trabajo en extensión, formación e investigación se suma en 2013 el Programa Universitario de Incubación Social (PUIS), el cual se orienta al desarrollo de la práctica profesional, haciendo eje en los procesos de valorización económica y desarrollo de innovaciones sociales y tecnológicas para la ESS. Los objetivos del programa son: 1) apoyar el desarrollo y fortalecimiento de emprendimientos socioeconómicos asociativos; 2) fomentar procesos de autonomía y sustentabilidad, favoreciendo acuerdos asociativos, innovación sociotécnica y participación en circuitos económicos de mayor valor agregado; y 3) promover el aprendizaje y formación profesional de estudiantes y graduados universitarios en prácticas académicas solidarias y actividades de extensión y transferencia de utilidad social⁴.

En la actualidad se encuentran funcionando en el marco del PUIS 7 Incubadoras Universitarias en ESS (IUESS): economía, mercado y finanzas; tecnologías sociales; diseño y comunicación; tecnologías para el desarrollo inclusivo sustentable; turismo socio-solidario de base comunitaria; empresa social, e intervención socioambiental. Como puede observarse, las mismas tienen continuidad con las líneas temáticas trabajadas desde la extensión, pero a diferencias de ésta, la incubación universitaria, además de hacer sinergia entre procesos de formación, extensión e investigación, avanza hacia el desarrollo sociotécnico y la valoración económica de las experiencias y procesos incubados (Pastore, Daga y Fernández, 2015; Altschuler y Peletay, 2018).

Cabe señalar también que, del mismo modo que los proyectos de extensión, desde el año 2015, las IUESS funcionan como plataforma para el desarrollo de prácticas profesionalizantes de los diversos trayectos formativos vinculados a la ESS, así como de otras carreras de la UNQ, como Turismo y Hotelería, Contador

4 Al respecto puede consultarse Daga, Errecalde, Fernández y Marchand (2017), Altschuler y Muñoz Cancela (2015) en: <http://www.unq.edu.ar/secciones/384-programa-universitario-de-incubaci%C3%B3n-social-en-econom%C3%ADa-social-y-solidaria/>

Público, Terapia Ocupacional y Programación informática, entre otras. Así, durante su formación, los estudiantes participan de la incubación de procesos sociotécnicos y socioeconómicos, junto a docentes, graduados y actores sociales, en el marco de los equipos multiactorales que conforman las incubadoras. Dicha inserción permite, por un lado, delinear y promover el desarrollo del campo profesional de la ESS; y por otro, acercar esta propuesta y enfoque a otras carreras para las cuales resulta absolutamente novedosa.

Como antecedente del equipo, en materia de investigación, se destaca la continuidad y ampliación del Proyecto Economía social y procesos educativos y de salud: algunos estudios de caso de cooperación social⁵. El mismo inició en 2011 y fue renovado en 2015 hasta 2019. Este propuso inicialmente dos ejes temáticos de estudio: 1) la sistematización y análisis de nuestra experiencia de formación en economía social y solidaria desde la educación popular y de adultos, particularmente del DOSESS y la TUESS; y 2) el estudio de algunos emprendimientos sociales de cooperación social, planteados en clave de articulación entre economía social, desarrollo y salud comunitaria. A estos ejes se agrega desde su renovación un tercer eje: El estudio de experiencias de construcción de mercados, finanzas y comercialización solidaria en ESS, que llevamos adelante tanto desde las acciones de extensión como de incubación (PUE y PUIS), en particular en el eje economía, mercados y finanzas solidarias, desde el cual se impulsa, desde hace diez años la Feria de la Economía Social y Solidaria y el Crédito a la Comercialización Solidaria —moneda social que se usa en la feria— y, más recientemente, desde 2014 el Almacén Autogestivo, Punto de Encuentro de la ESS y la Tienda colectiva. Iniciativas que, con distintas modalidades y frecuencias funcionan dentro de la UNQ, brindando el acceso a los productos de la ESS al conjunto de la comunidad universitaria y del territorio aledaño. También, desde 2015, el denominado Mercado Territorial, que organiza nodos de consumo solidario de distribución de verduras en transición agroecológica y otros productos de la ESS en múltiples puntos del conurbano

5 El Proyecto es dirigido por Rodolfo Pastore y codirigido por Bárbara Altschuler en el marco del Programa de Investigación “Dimensiones y Alcances del Desarrollo Territorial” de la UNQ.

bonaerense y la Capital Federal, llegando a unos 60 nodos de consumo integrados por unas 3.000 familias en 2017, entre otras iniciativas⁶.

Desde el presente año, desarrollamos también un proyecto de investigación orientado a la práctica profesional de la UNQ vinculado al PUIS, denominado “Investigando procesos de incubación universitaria en Economía Social y Solidaria desde la Investigación Acción Participativa”, el cual se propone sistematizar y reflexionar de manera participativa sobre la rica experiencia de nuestro programa de incubación social.

Todas estas iniciativas se enmarcan institucionalmente en el Observatorio de la Economía Social y Solidaria CREES, Unidad Académica del Departamento de Economía y Administración de la UNQ creada en 2013, el cual alberga al conjunto de acciones señaladas, impulsando la sinergia entre las mismas y sus equipos de trabajo⁷.

En particular, la línea de investigación que nos ocupa en este trabajo, procesos de formación en ESS se propone sistematizar, analizar y reflexionar sobre nuestra experiencia político-pedagógica, con el objeto de producir aprendizajes y saberes que nos permitan volver a las prácticas para mejorarlas. Para ello desarrolla de manera sistemática, desde 2011, diversos relevamientos con docentes, estudiantes y graduados, como encuestas de autoevaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entrevistas en profundidad individuales y grupales, seguimiento de inserción laboral de graduados, asambleas anuales de la comunidad de aprendizajes y de prácticas, experiencias de IAP en el aula, así como registro de diverso tipo de reuniones, encuentros y demás actividades realizadas⁸.

6 Sobre dicha experiencia pueden consultarse: Arnaiz, Errecalde y Recalde (2017), García (2017), Chiroque Solano, Guerriere y Recalde (2015), Niño y Vázquez (2018).

7 Puede encontrarse información de las iniciativas mencionadas y artículos del equipo en: <http://www.observatorioess.org.ar>. El mismo fue dirigido por el profesor Pastore en el período 2013-2017 y por Bárbara Altschuler desde 2018 a 2021.

8 Pueden consultarse, entre otros trabajos, Pastore, Altschuler, Sena y Schmalko (2012), Pastore (2015); Sena, Sansón, Berón y García (2016); Altschuler, Cabanchik, Marciano y Mendy (2015); García, Altschuler, Sena et al (2016).

Enfoque político-pedagógico desarrollado y dispositivos utilizados

Como hemos señalado, nuestra propuesta se encuentra centrada en la ampliación de derechos y en la transformación subjetiva y colectiva vinculada a los valores y principios de la ESS, lo cual atraviesa nuestras trayectorias e interacciones pedagógicas.

Partimos de la base de que todo proceso de formación tiene como eje central una intencionalidad pedagógica. Esto implica desafíos y potencialidades, desde propuestas que combinen formas y contenidos, que impliquen metodologías, recursos y tiempos para la construcción de conocimientos. Tradicionalmente, los ámbitos universitarios han estado atravesados por la meritocracia, a diferencia de los espacios de formación comunitaria en los cuales se dan formatos más libres. En nuestra experiencia, donde la formación universitaria para la ESS se instala desde la educación popular, resulta ineludible tener en cuenta las características del estudiantado, en términos generales, formado por personas adultas, trabajadores, en su mayoría mujeres, jefas de familia y en muchos casos con derechos educativos, sociales y laborales vulnerados. En este marco, se hace necesario sostener rutinas y dinámicas de trabajo en el proceso de formación para que las participantes puedan analizar, escribir, contar, replicar experiencias y relatos.

Apuntamos a construir una pedagogía solidaria intra y extramuros, con una tensión entre educación popular y educación formal, y una sinergia entre aula y territorio, entre modalidad presencial y virtual, donde todos los actores somos parte del proceso en clave de comunidad de aprendizaje (Coll, 2001; Torres, 2001). Esto implica el desarrollo de la creatividad, así como la sistematización y reflexión constantes sobre las prácticas educativas y los aprendizajes realizados, para trabajar las tensiones y sinergias que se producen entre estas dimensiones y modalidades.

Para ello, ha sido necesario la creación e implementación de dispositivos de acción político-didáctico-pedagógicos sobre la base de tres principios teórico-metodológicos que orientan nuestras acciones: 1) la comunidad de aprendizaje como dispositivo clave en los diversos espacios formativos, 2) la

pareja pedagógica como enseñante y el trabajo en equipos docentes interdisciplinarios, y 3) las prácticas profesionalizantes como centrales y transversales a diversos contenidos.

El trabajo áulico en comunidad de aprendizaje (CA) se plantea como proyecto educativo que se asume colectivamente y que reconoce los saberes, las experiencias y las prácticas de quienes la conformamos: estudiantes, docentes, territorios de la ESS y de la Universidad. En la CA todas las personas que la integramos somos responsables por el aprendizaje de toda la comunidad. Es una comunidad abierta a la transformación y resulta pertinente con la especificidad del campo de la ESS.

El trabajo en pareja pedagógica y en equipos docentes —dispositivos que detallaremos más adelante— se asienta en la propuesta dialógica de construcción colectiva del conocimiento y se basa en una perspectiva interdisciplinaria ya que provenimos de diversos campos disciplinares, como sociología, psicología, ciencias políticas, comunicación social, trabajo social, economía, terapia ocupacional, entre otras.

Como formadores y formadoras en ESS, privilegiamos la centralidad de las prácticas como espacio de formación. Cuando éstas entran al territorio se traslada el dispositivo de comunidad de aprendizajes desde el cual trabajamos en las aulas y posibilita un entramado potente para el desarrollo territorial. Nuestra hipótesis es que la comunidad de aprendizaje en acción posibilita de manera grupal ir abordando las complejidades territoriales para afrontar y desarrollar genuinas prácticas de ESS.

Perspectiva de una cultura anfibia sentipensante

Si yo pensara solamente o reflexionara solamente sería un monstruo de esos que yo trato de tener bien lejos, bien lejitos; porque la razón cuando vive sola, como bien supo Goya, genera monstruos. O sea que soy un sentipensante, yo soy alguien que intenta atar la emoción y la razón. Volver a unir la razón y el corazón.

Eduardo Galeano, 2016

En algunas entrevistas realizadas en los últimos años de su vida, el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda presentó de manera coloquial, pero significativa, algunos elementos de sus estudios sobre la cultura ribereña en la costa del Caribe. En primer lugar, propone la noción de cultura anfibia, la cual busca dar cuenta en los ámbitos ribereños de los procesos de manejo de técnicas polivalentes que combinan lo acuático con lo terrestre, es decir las destrezas para desempeñarse tanto como “un pez en el agua” como “con los pies en la tierra”. Llevando el planteamiento a un plano más general, el desarrollo de una cultura que potencia las capacidades humanas y la generación y utilización de recursos apropiados para actuar a la vez en más de un ámbito contextual.

En segundo término, las personas se conciben como seres sentipensantes, vocablo tomado de las propias comunidades de origen, a partir del cual se entiende la acción humana motivada al mismo tiempo y con la misma validez por la razón y los sentimientos⁹. En clave conceptual lo sentipensante busca librarse así del reduccionismo y disociación en el que tiende a caer el paradigma científico y cultural dominante occidental al separar y jerarquizar la razón por encima de las emociones.

En las regiones ribereñas el agua y la tierra son elementos que se necesitan, se contienen y desbordan. Lo mismo puede decirse de lo económico y lo social,

9 Cuenta Fals Borda en una entrevista que los pescadores con los que convivió en su trabajo de campo le decían “Actuamos con el corazón pero también empleamos la cabeza y cuando combinamos las dos cosas somos sentipensantes”. Se puede ampliar esta información en: <https://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo>

pues desde un punto de vista fundamental toda economía es social, ya que está hecha por personas que se vinculan en determinados contextos histórico-sociales, con el objeto de satisfacer necesidades humanas. Por ello, el hacer economía es al mismo tiempo un hacer social, pues no es algo que hagan individuos aislados, sino personas que interactúan y que ponen en movimiento necesidades, deseos, voluntades, energías y comunicación humana, en el marco de ciertas estructuras sociales e institucionales.

Sin embargo, en el contexto de las sociedades modernas, lo social y lo económico tendieron a constituirse como ámbitos separados y hasta excluyentes de interacción humana, respondiendo de manera hegemónica a arquetipos, lógicas y objetivos refractarios entre sí. En efecto, bajo el dominio de la “sociedad de mercado” lo económico tiende a aparecer centrado en la racionalización utilitarista del provecho propio o, en otros términos, en la búsqueda del máximo beneficio individual al menor costo posible. Por el contrario, como se pone en evidencia en las experiencias de formación que compartimos en este trabajo, la economía social y solidaria pone en juego un paradigma radicalmente distinto, pues el mismo principio que da sentido a su acción es la finalidad de integración de aquello que está crecientemente desintegrado.

Así, a diferencia de la teoría económica convencional, desde esta perspectiva la formación en ESS no consiste en combinar técnicamente factores, sino en conjugar subjetividades sentipensantes, personas que aportan sentires, valores y energías —haciendo, creyendo, teniendo, sabiendo, pudiendo y cooperando— en un proceso de interacción subjetiva que produce bienes y servicios.

Este punto de inflexión se vincula con el horizonte epistémico propuesto del “hombre icotea”, sentipensante y “aguantador” y el carácter multidimensional de las prácticas, metáfora que da nombre también a nuestro proyecto de extensión. En esta formación, partimos así desde lo sentipensante. Ello refiere a la alegoría tomada del sociólogo colombiano, como la Icoatea en el sentido de que, por su condición anfibia, tiene la posibilidad de adaptarse a dos mundos, agua/tierra, abundancia/escasez, saber nadar y caminar (Petit, Berón, García, Sena y Sansón, 2016). Tomamos esta metáfora porque es así como nos movemos en la ESS: hay que tener destrezas para desarrollar actividades económicas con objetivos sociales,

y actividades sociales con objetivos económicos. Asimismo, la persona “icotea” no solo es un ser sentipensante —que pasa sus ideas por el corazón y razona sus sentires—, sino que también sabe ser resistente, aguantadora, para poder enfrentar y superar los reveses de la vida; desarrolla la capacidad de saber esperar su momento, protegiéndose ante la adversidad con su caparazón para luego volver con la misma energía de antes; pero además no pierde su capacidad de disfrute y alegría.

Entonces, coincidiendo con Fals Borda y su sociología “sentipensante” que supone pensar con el corazón e integrar la dimensión cotidiana de los sentimientos a las cuestiones metodológicas y conceptuales requeridas en la vida académica, exponemos nuestras experiencias y reflexiones sobre la formación en ESS para abordar la dimensión afectiva como parte constitutiva de las prácticas económicas.

Las ofertas formativas en economía social y solidaria de la UNQ

Nuestras ofertas formativas surgen del diagnóstico de la demanda social de formación integral a partir del trabajo de extensión universitaria realizado desde 2006 con los propios actores de la ESS, así como con políticas públicas nacionales, provinciales y municipales orientadas al sector, que se despliegan con fuerza particular en el período 2003-2015 en Argentina. Desde allí, hemos logrado formalizar una oferta universitaria en la temática con diversos trayectos, en los cuales las prácticas territoriales y educativas organizadas, o asumidas desde la extensión y desde las prácticas profesionalizantes, se encuentran formando un pilar transversal donde se asienta la definición de los contenidos y de las estrategias formativas.

Como hemos señalado, en nuestra experiencia histórica, el área de ESS de la UNQ se origina y crece a partir del trabajo territorial de docentes, estudiantes y graduados en un proyecto que luego sería la madre de muchos otros proyectos territoriales y propuestas curriculares: el Proyecto CREES. Este posibilita, en 2006, la creación de la Mesa de Promoción de la Economía Social y Solidaria de Quilmes, Florencio Varela y Berazategui (Sur de la provincia de Buenos Aires), la cual, a partir del trabajo con emprendedores, referentes territoriales

y organizaciones sociales, genera mejores condiciones colectivas para el fortalecimiento del campo de la ESS en esos distritos.

Al amparo de las prácticas y necesidades de los referentes de aquellas organizaciones y otros más que se acercaron a la Universidad, surgieron distintas propuestas que al principio eran cursos de extensión y en el año 2010 se configuraron como Diploma de Extensión Universitaria, con alto impacto en toda la Región Metropolitana de Buenos Aires, desde el acuerdo con dependencias de los Ministerios de Educación y Desarrollo Social de la Nación para formar a destinatarios de Programas públicos, en particular, del Programa de Inserción Social con Trabajo “Argentina Trabaja”, perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, vigente entre 2009 y 2016¹⁰.

El Diploma de Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria: “La Diplo”

El DOSESS forma parte de la labor de extensión universitaria en ESS que se realiza desde el Programa de Extensión CREES-ICOTEA de la UNQ, específicamente del PEU CREES-DOSESS: Formación y prácticas socioeducativas para el fortalecimiento de los actores de la ESS. El objetivo general del proyecto es contribuir al desarrollo de la economía social, mediante la profundización de prácticas formativas de extensión universitaria construidas con los actores del sector, buscando fortalecer experiencias territoriales asociativas, organizaciones y emprendimientos de ESS. Desde el 2004 realiza actividades de vinculación universitaria en formación práctica solidaria en economía social y desarrollo comunitario en el sur de la Región Metropolitana de Buenos Aires, con un equipo de estudiantes, graduados y docentes de la UNQ. Ha obtenido importantes logros en cuanto a capacitación, acompañamiento técnico e inserción comunitaria; vinculación con una importante red de entidades del

10 Este Programa Nacional se creó en 2009 y se orientó a la formación de cooperativas de trabajadores/as que se encontraban desocupados, para la ejecución de obras de infraestructura, equipamiento urbano o saneamiento ambiental en comunidades locales. A partir de 2016, con el cambio de gestión de gobierno, el mismo fue desarticulado, pasando sus integrantes a formar parte de otros programas sociales, pero ya no con un enfoque cooperativo.

territorio; articulación de la extensión universitaria con la docencia y la investigación; fortalecimiento de un equipo interdisciplinario de docentes, graduados, estudiantes y personal de administración.

En este marco, el DOSESS, aprobado por resolución 176/10 (CS), consta de 500 horas: 320 se desarrollan en el espacio áulico y 180 son de prácticas profesionalizantes en espacios de pertenencia territoriales —cooperativas, organizaciones, barrios—. Las cinco materias curriculares que conforman el DOSESS son: Economía Social y Solidaria (ESS); Grupos, Organización y Equipos de Trabajo (GOET); Trabajo y Sociedad; Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) y Educación Social y Comunidad de Aprendizaje: herramientas y prácticas (ESCA); con una carga horaria total por materia de 64 horas. Las horas de prácticas profesionalizantes se enmarcan en la materia ESCA, pero articulan el proceso educativo del Diploma en su conjunto.

El Diploma fue pensado como parte de una estrategia educativa de ingreso y permanencia en la Universidad u otros espacios educativos de sectores tradicionalmente excluidos de la universidad y la educación formal. Para acceder al Diploma no es necesario poseer un nivel determinado de educación formal, porque tiende a la inclusión socioeducativa. Se parte de las prácticas que los actores participantes vienen realizando en sus espacios socio-ocupacionales, y se va desarrollando en co-construcción con el equipo educativo interdisciplinario conformado por graduados y estudiantes.

A partir de la formación, un operador socioeducativo en ESS se constituye como un sujeto con capacidad de reflexión sobre su práctica, con herramientas conceptuales que le permiten construir nuevas experiencias vinculadas a la ESS y que además puede multiplicar los procesos de desarrollo educativo y comunitario en sus ámbitos territoriales.

En términos generales se pensó como destinatarios a personas adultas sin experiencia sistemática reciente en la educación formal. De allí que la propuesta pedagógica plantea un acompañamiento docente metódico, para garantizar mayores niveles de retención, regularidad y terminalidad. Para ello se propone la forma de trabajo en parejas pedagógicas, conformadas por cada docente curricular y un docente tutor que acompaña el trayecto a lo largo de todas las

materias. Al mismo tiempo, esta modalidad fue fundamental para el desarrollo de las prácticas profesionalizantes que articularon espacios curriculares y territorio.

Esta propuesta es un trayecto de formación integral en ESS que persigue la inclusión educativa como dispositivo de transformación, emancipación y restitución de derechos de los sujetos de aprendizaje. Se concibió como la construcción de un espacio para la participación, el pensamiento crítico, la incorporación de herramientas teóricas y prácticas para la reflexión, aprendizaje y acción, articulando, de este modo, con el entramado territorial.

Desde su creación han egresado del DOSESS un total de 1 926 personas. Como primera experiencia, en el año 2010 el Diploma se desarrolló en articulación con los Ministerios de Desarrollo Social y Educación de la Nación, y fue dirigido a los “orientadores” de las cooperativas del Programa Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja” (PAT)¹¹. Las actividades se desarrollaron de forma simultánea en 25 comisiones del conurbano bonaerense, en articulación con cinco universidades nacionales y siete institutos de formación docente. Participaron como estudiantes 871 orientadores, y se constituyó un equipo de 120 docentes en total. Dicha experiencia se reedita de manera ampliada en 2012, sumando en esta ocasión a las Universidades Nacionales de Moreno y San Martín, a partir de lo cual se amplía la matrícula de lo que llamamos “cohorte PAT” a un número aproximado de 2 500 estudiantes, en 75 comisiones.

De manera paralela, el Diploma se implementa en otros espacios, en articulación con diversas instituciones educativas, como en lo que llamamos “cohorte abierta” para todos los interesados en formarse en ESS. En el año 2011 iniciamos un trayecto formativo en ESS, en convenio con la UNQ, desde el Centro de Formación Profesional número 24, ubicado en el barrio de Flores, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). En el mismo año, impulsamos

11 Esta figura fue creada desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, con el objetivo de fortalecer el proceso asociativo de las cooperativas. El “orientador” es un cooperativista más y trabaja junto a sus compañeros, pero además se le asigna el rol de acompañar a las cooperativas en su proceso organizativo y autogestivo, haciendo además de puente entre diversas políticas públicas, los cooperativistas y los territorios. Dada la magnitud del desafío planteado, resultaba fundamental su fortalecimiento, acompañamiento y formación, necesidad a la que el DOSESS se propuso responder.

el DOSESS del “Corredor Educativo del Sur”, abarcando las zonas de AMBA (Área Metropolitana de Buenos Aires) y La Plata. Se impulsó una articulación con tres universidades nacionales: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Veterinaria y Agronomía, Universidad Nacional de Avellaneda y Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-CIDAC. Las actividades se desarrollan en dos comisiones, una en la sede Bernal de la UNQ y otra en CABA, desde 2013 y hasta la actualidad. Por último, en el año 2017 se implementa el DOSESS por medio de un convenio con la Municipalidad de Marcos Paz —distante unos 58 km de la Capital Federal— a través del Polo Universitario de dicha ciudad una comisión dirigida a las organizaciones de la zona.

El DOSESS tiene continuidad con la Tecnicatura Universitaria en ESS (TUESS) ya que, por resolución de la UNQ, el Diploma se constituye en el primer año de la TUESS —comparten los mismos espacios curriculares—, la cual inicia en 2012, dando la oportunidad de continuar sus estudios a aquellos diplomados que poseen título secundario. De hecho, uno de los indicadores más potentes de la transformación subjetiva que produce el DOSESS en los participantes es la gran cantidad de personas que retomaron sus estudios secundarios para poder acceder a la TUESS.

La Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria: “la TUESS”

La Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria (TUESS) es una carrera de pregrado universitario de formación técnica, de tres años y medio de duración, que se compone de 21 materias —introductorias, de formación general, de fundamento y de formación específica— y tres prácticas profesionalizantes de vinculación con el territorio. Al igual que el DOSESS, surge como proyecto de inclusión educativa de trabajadoras de la Universidad y se articula en sus inicios fuertemente con políticas públicas de inclusión educativa, como propuesta de ampliación de derechos y democratización de la educación superior.

Para ilustrar el alcance de la carrera, resulta preciso señalar que entre los años 2012 y 2017 ingresaron a la carrera 547 estudiantes, de los cuales un 75 % eran mujeres y 25 % eran varones. De ellos, 248 (45,3 %) han egresado y se encuentran desarrollando su campo profesional.

Actualmente la carrera cuenta con una planta de 31 docentes, que desarrollamos actividades tanto de docencia como de extensión, investigación e incubación en el campo de la ESS¹².

En tanto trayecto formativo, asume criterios y valores de las pedagogías críticas mencionadas, educación popular, social y de formación de comunidades de aprendizaje, y propone una construcción colectiva del conocimiento desde, en y para la Economía Social y Solidaria (ESS), constituyéndose como un proceso político educativo de participación de los actores involucrados (docentes/estudiantes).

La producción de conocimientos a través de dispositivos dialógicos tiene como punto de partida la pregunta por la emancipación (Souza Santos, 2005). Por tanto, se estructuran como espacios de construcción de poder popular, como espacios de realización de los valores de la ESS, interpelando a la Universidad para la construcción de conocimientos en beneficio del pueblo, es decir, para el hacer, en el sentido de descolonizar las relaciones de poder; y del ser, en el sentido de construcción de subjetividades emancipadas de toda situación de opresión.

¿Cómo se despliegan estos principios y valores en la dimensión colectiva y singular del hacer de la TUESS? El trayecto formativo se desenvuelve en un entramado multiactoral sustentado en dispositivos participativos y colectivos, de prácticas académicas y territoriales que se van configurando y reconfigurando en distintas etapas de la experiencia y funcionan como una cartografía de las líneas constituyentes de la ESS. La construcción teórica y práctica de los con-

12 En términos generales dicho cuerpo docente conforma el equipo estable del Proyecto CREES, al que se suma el equipo de coordinación del PUIS y numerosos becarios, estudiantes y egresados, así como otros trabajadores y colaboradores externos que integran los proyectos y programas antes presentados. Llamamos a este conjunto la “Comunidad de Prácticas del CREES”.

tenidos, la integración de las funciones de docencia, extensión e investigación, la libertad de acceso al conocimiento y la caja de herramientas de la TUESS, resultan criterios educativos innovadores que pueden componer, con palabras propias, la educación necesaria en la construcción de otra economía. En cada uno de los dispositivos que dan identidad a la TUESS se pone en práctica la igualdad y la solidaridad, así como los contenidos, valores y prácticas de la ESS.

El trabajo áulico es un espacio esencial de deconstrucción de las relaciones de poder, expresadas en este caso en la relación docente/estudiante. La disposición espacial circular, que pone en pie de igualdad las voces y permite el “trabajar mirándonos las caras”, el plan de trabajo que se discute en colectivo y el “acuerdo pedagógico” entre docentes y estudiantes con que se da inicio a cada espacio curricular, otorgan sustento a un esquema de compromisos y responsabilidades compartidas, de diálogos e interacciones permanentes. Estos compromisos incluyen también el del grupo ante las diversas situaciones que atraviesa cada uno de los participantes, poniendo en tensión los logros individuales y la meritocracia como valor. Los logros son siempre en colectivo.

El formato de las clases, donde se favorece el debate sobre contenidos y autores a partir de los saberes de los participantes y en referencia a las experiencias territoriales que se proponen como realidades empíricas donde espejar los contenidos y las prácticas, posibilitan una construcción colectiva del conocimiento referenciado en una realidad establecida desde las relaciones de poder dominantes, que urge modificar, y posibilitan la mirada crítica y comprometida con la transformación.

El trabajo en colectivo del aula se complementa con el uso del campus virtual, donde además del aprendizaje de las herramientas que ofrece el campus se experimentan otros usos que amplían las posibilidades de interacción y socialización del conocimiento entre distintas comisiones, como el caso del dispositivo “muros viajeros” creados por docentes que investigan la temática.

A su vez, el trabajo áulico se proyecta en un dispositivo extra-áulico, al que hemos llamado tertulias de lectura dialógicas. Son encuentros de lectura y reflexión colectiva abiertos a la comunidad que sitúan el trayecto formativo en el territorio y aspiran a difundir la ESS y convocar a la comunidad a integrar espacios de reflexión y debate a partir de estos valores.

El trabajo en parejas pedagógicas permite el seguimiento del proceso grupal y de cada uno de los integrantes, y se complementa con tutorías personalizadas que atienden a las singularidades de los integrantes del proceso de aprendizaje.

Los plenarios docentes, por su parte, son un espacio troncal en la construcción del trayecto formativo. Realizados quincenalmente, se constituyen como un espacio colectivo innovador de la práctica docente. En tensión con la autonomía de cátedra, la construcción de los contenidos de las materias, los objetivos, criterios metodológicos y formatos operativos, se realizan a través de la lectura, debate, reflexión y producción colectiva de los programas, que en su tramo final incluye el diálogo con los estudiantes. Los plenarios funcionan también como un espacio de constatación de las propuestas, a través del intercambio de las situaciones que atraviesan las distintas comisiones y el proceso de aprendizaje de los grupos de estudiantes. Los plenarios se constituyen en un espacio asambleario de producción de conocimientos, que generan diversas rupturas en la relación educador/educando, en la que el desafío de cada docente es el desplazamiento del lugar del saber y la desestructuración del rol establecido.

El acuerdo pedagógico entre los docentes se realiza en la construcción de áreas o campos temáticos como organizadores y articuladores del plan de estudios. Así, cada docente se compromete a garantizar en su materia conceptos y contenidos que posibilitan un avance en la construcción de conocimientos en, desde y para la ESS. De la posibilidad de asumir este cambio de perspectiva, que propone un trayecto formativo que coloca la sostenibilidad del conocimiento para la vida en el centro, depende en gran medida que pueda haber un punto de inflexión en la educación para un tiempo nuevo.

Las Prácticas Profesionalizantes (PP) son el corazón del trayecto. Son el lugar de constatación de la teoría y la práctica al tiempo que de politización del trayecto pedagógico, en la medida que interpelan a las personas y se sitúan en los territorios. Más que pensarlas como un dispositivo de intervención pensamos en una reaplicabilidad de los aprendizajes realizados en las distintas materias de la carrera. De carácter anual y realizadas durante los tres años de la carrera, las PP van ganando en complejidad en sus contenidos y proyectos. Así, a través de las tres prácticas —socioeducativas, socio-organizativas y socioeconómicas,

correspondiendo a cada práctica anual—, la Universidad se abre a los actores sociales, insertos tanto en las incubadoras del PUIS como en los territorios, en un doble proceso que sitúa los aprendizajes en diálogo con situaciones concretas organizativas y territoriales. A la vez, los nutre de nuevos contenidos y desafíos de los procesos de lucha y organización que se desarrollan en los territorios. Las PP son en plural; intentan recoger inteligencia colectiva y aportar a procesos colectivos del sector. En la interacción con los actores sociales y el territorio surgen una diversidad de iniciativas que representan alternativas que dan cuenta de otras prácticas económicas y formas de sociabilidad, diferentes al capitalismo hegemónico y que se convierten en campo de experimentación y reflexión para las PP.

Por último, las Asambleas Anuales de la TUESS, son un dispositivo de síntesis y evaluación del proceso, donde docentes, estudiantes, graduados y directivos de la carrera reflexionamos sobre temas centrales para el trayecto y los procesos de aprendizaje. A la vez, se incorporan nuevas perspectivas a partir de temas disparadores, en diálogo con el contexto, como ser derechos, géneros, agroecología, nuevos movimientos sociales, articulación de redes productivas y de intercambio, temáticas que se incorporan como guías de contenidos y prácticas. Las asambleas son el espacio del ejercicio de la igualdad, la horizontalidad y el trabajo en común de la carrera.

Los posgrados en ESS: la EGESS y el DiPESS

En el mismo año que iniciamos la TUESS dimos comienzo a nuestra primera carrera de posgrado, de modalidad virtual, la Especialización en Gestión de la Economía Social y Solidaria (EGESS). En la actualidad nos encontramos en su quinta cohorte, con un total aproximado de 100 estudiantes provenientes de diversas regiones del país, y con un número considerable de egresados. Su origen se funda en el reconocimiento de la expansión del sector de la ESS en las últimas décadas en Argentina, así como de las políticas públicas, lo cual generó una progresiva demanda de formación de profesionales en dicho campo. Nuestra propuesta, orientada a profesionales del sector, docentes, investigadores y funcionarios públicos del orden nacional, provincial y local, busca promover

una sólida formación conceptual en ESS y enfoques heterodoxos del desarrollo desde miradas críticas, al tiempo que una apropiada formación en herramientas de gestión e intervención, ámbitos que en la formación de grado tienden a discurrir por caminos separados o refractarios. A ello se suma la formación en trayectorias empíricas y experiencias prácticas —tanto de Argentina como a nivel internacional, incluyendo también las prácticas que realizan y proponen los estudiantes—, cuestión que atraviesa al conjunto de materias de la carrera, ya que, al igual que en los trayectos ya presentados, entendemos a las prácticas como un eje organizador que nos permite analizar de manera situada tanto los enfoques conceptuales y debates como las herramientas y estrategias.

El plan de estudios de la carrera contempla una carga horaria de 396 horas, distribuidas en once materias y organizadas en tres núcleos de formación: básica, específica y electiva. Para ello, contamos con un equipo formado por veinte docentes curriculares y dos docentes tutores que acompañan a los estudiantes en las diversas materias e instancias.

Resulta muy interesante que muchos de los docentes del DOSESS y la TUESS, tienen en la EGESS una oportunidad de profundizar su formación y especialización, generando así sinergias de retroalimentación entre los diversos espacios formativos.

Trabajamos de manera similar al diploma y la tecnicatura, con un enfoque de comunidad de aprendizaje y pareja pedagógica. Inspirados en los principios de la educación popular y en la experiencia práctica como docentes en dichos trayectos —que sin duda nos han transformado a nosotros mismos e interpelado en nuestras propias formaciones personales— tomamos el desafío que implica implementar esta perspectiva en el nivel de posgrado, y más aún en la modalidad virtual.

La comunidad de aprendizaje busca recuperar la riqueza que implica la procedencia de los estudiantes desde diversos territorios, carreras de procedencia y trayectorias laborales. Así, la carrera se propone también contribuir a la construcción de redes de intercambio académico y articulación en ESS entre diversos actores y territorios. La pluralidad de trayectorias formativas y ámbitos socio-laborales de inserción de los estudiantes es recuperada como valor positivo en

clave de aprendizajes a través de diversas estrategias y enfoques pedagógicos, como: a) una perspectiva interdisciplinaria, propia del campo de la ESS; b) un enfoque complejo y multidimensional de la realidad a estudiar, de las comunidades y territorios así como de los propios procesos de aprendizaje; y c) una perspectiva de diálogo de saberes, en el que se recuperan las experiencias territoriales, organizativas, profesionales aportadas por los participantes.

Para ello, se promueve el trabajo colaborativo y en grupos entre estudiantes para la realización de elaboraciones conceptuales y reflexivas, el estudio de casos y el diseño de propuestas y estrategias en clave de ESS. Si bien, por un lado, esto parece difícil de implementar en la modalidad virtual, en el presente resulta factible en virtud de la gran cantidad de herramientas y vías de comunicación que nos permiten las nuevas tecnologías. Asimismo, ello permite mitigar el aislamiento e individualización que produce en muchos casos la modalidad a distancia, por lo cual la propuesta resulta altamente valorada por los estudiantes.

Por su parte, la pareja pedagógica en esta modalidad resulta fundamental para acompañar a los docentes de manera continua en la innovación en el uso de herramientas y tecnologías para lograr una mayor interactividad con y entre los estudiantes. Se fomenta así el uso de producciones audiovisuales —de docentes y estudiantes—, el uso de imágenes y links a diversos recursos, mapeos colectivos, y distintas herramientas interactivas. De este modo, los mismos docentes se encuentran en proceso de formación permanente para facilitar el trabajo dialógico y colectivo en la modalidad virtual.

En este marco, en 2016 creamos el Diploma de Enfoques, Experiencias y Aprendizajes en ESS (DiPESS), también de modalidad virtual, que recupera las materias centrales ofrecidas por la EGESE en un trayecto más corto —1 año—, facilitando el acceso a la formación y graduación de funcionarios y gestores de la ESS que no disponen de tiempos prolongados de formación. El diploma permite también el acceso al nivel de posgrado a los técnicos —y no solo a quienes poseen título de grado—. De modo que muchos de nuestros técnicos en ESS, así como egresados de otras tecnicaturas del país, están iniciando en la actualidad esta experiencia que permite profundizar sus estudios. En ambos casos, si lo desean, pueden continuar sus estudios luego en la especialización.

La ESS en la Escuela Secundaria Técnica de la UNQ

Nuestro más reciente espacio de trabajo en la formación en ESS es la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la UNQ (ESET-UNQ). Esta se crea en el año 2014, a partir del programa del Ministerio de Educación de la Nación llamado Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales (Andrade y Schneider, 2017). En consonancia con el objetivo del programa de incluir a jóvenes en situación de desigualdad social y educativa, se decide emplazar la escuela en el barrio La Resistencia de Ezpeleta, Quilmes, cuyos pobladores presentan bajos niveles socioeconómicos y altos índices de vulnerabilidad social.

Ahora bien, ¿por qué la ESS en la ESET? En el año 2016, desde la ESET y el Proyecto CREES comenzamos a pensar acciones articuladas, convencidos que las herramientas, principios, valores y capacidades que promueve la ESS constituyen una posibilidad de desarrollo comunitario y de mejoras en la calidad de vida de la localidad de Ezpeleta, cuyo territorio resulta fértil para iniciativas de la economía popular, social y solidaria. Identificamos necesidades y posibilidades para el desarrollo sociocomunitario que pueden ser trabajadas a partir de herramientas que brinda la ESS y el cooperativismo, desde la potenciación de capacidades emprendedoras y asociativas. En este sentido, abordamos aspectos vinculados con la formación en los principios y acciones del cooperativismo y la ESS que permitan la organización comunitaria, la generación de vínculos socioeconómicos solidarios y el trabajo conjunto en torno a las necesidades barriales.

En términos de la dimensión simbólica de la ESS, el campo de la educación y los espacios de formación son protagonistas, en tanto constructores de sentidos y debates conceptuales que posibilitan y potencian el desarrollo de procesos socioeconómicos. Desde esta dimensión se disputan las concepciones hegemónicas de la economía tradicional y se pone en agenda otras formas de hacer y pensar la economía. Estos procesos educativos, acompañan y potencian el desarrollo de las trayectorias empíricas de la ESS que van aconteciendo en los territorios, aportando a lo que Razeto (2010) denomina el desafío de la identidad del sector.

Partimos de la constatación de la falta de difusión, promoción e implementación de la educación cooperativa y, por ende, de la ESS en Argentina, en el sistema educativo en general, y en el nivel secundario en particular. Al respecto, creemos en la importancia de abordar la legislación vigente¹³, que plantea la promoción de la incorporación de los principios y valores del cooperativismo y del mutualismo en los procesos de enseñanza, aprendizaje y en la formación docente, y la “conveniencia de la enseñanza del cooperativismo en las escuelas, y afirma el valor del cooperativismo como herramienta educativa” (Sinfin de Principios, 2009, p. 81). Por eso, desde la educación cooperativa, promovemos, desde la perspectiva del aprendizaje, el desarrollo de capacidades subjetivas, colectivas y emprendedoras, que impulsen prácticas cooperativas autogestivas y asociativas. ¿Cómo lo hacemos? Del mismo modo que pensamos la integralidad de las funciones universitarias en todos los espacios donde impulsamos nuestro proyecto, en la Escuela Secundaria también fuimos promoviendo, a partir del año 2017, prácticas socioeducativas y desarrollo sociocomunitario en clave de economía social y solidaria e innovación social, desde la docencia, la extensión y la investigación.

Desde la docencia, se impulsa la materia Taller de Prácticas Profesionales de los cuartos años de la escuela en clave de ESS. El taller es dictado por docentes del equipo CREES de la UNQ, con el objetivo que el tramo de prácticas profesionales se realice desde una perspectiva de trabajo cooperativo y solidario, promoviendo prácticas socioeducativas y desarrollando capacidades emprendedoras, asociativas y autogestivas para el desarrollo comunitario de la zona y el barrio.

A su vez, la Escuela promueve el desarrollo de proyectos de fortalecimiento de oportunidades de aprendizaje por parte de los docentes de la institución. Dos de ellos son proyectos vinculados al cooperativismo y la ESS —uno trabaja con estudiantes del ciclo básico y otro con los estudiantes del ciclo superior de la orientación en Programación—.

13 Artículo 42 Ley de Educación 1.420 de Educación Común, de 1884; Ley Nacional de Educación Cooperativa 16.583, de 1964; Art. 90 de la Ley de Educación Nacional 26.206.

Desde la extensión, desarrollamos durante 2017 el PEU Educación cooperativa y Economía social y solidaria, financiado por la Secretaría de Políticas Universitaria (SPU) de la nación¹⁴. En 2018 comenzamos el PEU JovenESS: Construyendo desarrollo comunitario y Economía Social y Solidaria con los jóvenes desde la Escuela, en el marco del programa CREES-ICOTEA, financiado por la UNQ. En ambos proyectos venimos desarrollando actividades de formación de formadores en ESS con los docentes de la escuela, y diversas actividades de vinculación con la comunidad a partir de las prácticas socioeducativas y de desarrollo de capacidades en clave de ESS, tales como la organización de ferias de intercambio solidario, mapeos participativos con organizaciones del territorio, recolección selectiva y acopio de aceite vegetal usado, participación en Feria de ESS de la UNQ, entre otras.

Finalmente, desde la investigación, en el año 2018 comenzamos a desarrollar el Proyecto Construyendo metodologías educativas innovadoras desde y para el Cooperativismo y la Economía Social y Solidaria, financiado también por la SPU, con el objetivo de generar materiales y propuestas metodológicas innovadoras para la pedagogía y la educación en ESS y Cooperativismo, desde el intercambio y la sistematización de experiencias educativas de jóvenes y adultos. Para ello, venimos trabajando con experiencias educativas que en su práctica construyen, reelaboran y adecuan materiales e instrumentos que enriquecen y sostienen la labor de intercambiar otro tipo de conocimientos y aprendizajes. Entre ellas, además de la Escuela Secundaria de la UNQ, participan el Centro Educativo Isauro Arancibia, el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo, y el Centro de Formación Profesional 406 Isabel Pallamay, todos de la zona sur del gran Buenos Aires.

A su vez, estas actividades de extensión e investigación se articulan con organizaciones de la ESS que forman parte de los proyectos con diversos roles, tales como la Fundación de Educación Cooperativa IDELCOOP, la cooperativa

14 La Secretaría de Políticas Universitaria de Nación desarrolla desde hace varios años el Programa “Cooperativismo y Economía Social en la Universidad”, el cual ha financiado numerosos proyectos de Universidades de todo el país, a través de convocatorias públicas. Ver más información en: <http://uni.ecosoc.siu.edu.ar/inicio/>

de trabajo Factorial y la de comunicación El Maizal, lo que significa un trabajo coordinado interinstitucionalmente, lo cual aporta una mayor riqueza.

Creemos que la construcción de sentidos no se realiza sino desde la práctica y, en este aspecto, proponemos, en la Escuela Secundaria, la promoción y el impulso de prácticas socioeducativas de desarrollo comunitario en clave de ESS e innovación social. Es el desarrollo de prácticas y trayectorias empíricas lo que nos permitirá visualizar que otra economía es posible. En este sentido, asumimos, en la articulación entre la ESET-UNQ y el Proyecto CREES, el desafío de construir una educación innovadora, situada, que motorice la batalla cultural por la construcción de nuevos sentidos y prácticas, que impulse y potencie el desarrollo de la socioeconomía en cada uno de nuestros territorios.

Reflexiones finales, aprendizajes y desafíos para la educación universitaria en ESS

Como hemos señalado a lo largo de este capítulo, nuestra práctica de formación en economía social y solidaria se ha orientado fuertemente al logro de una mayor inclusión educativa en la universidad pública argentina en los distintos niveles formativos, desde la extensión hasta los posgrados, pasando por la educación técnica y media. La misma se ha orientado a la búsqueda de la transformación subjetiva, intersubjetiva y de los territorios y comunidades con que trabajamos, proceso en el cual nos hemos transformado nosotros mismos, como equipo de coordinación, docencia, investigación, extensión e incubación, y sin duda también hemos transformado en este andar a la propia universidad.

Convencidos de que la construcción de otra economía requiere de otra educación, nuestra práctica ha buscado aportar conocimientos que nos permitan avanzar en lo que entendemos como una pedagogía crítica: una formación para la transformación y la emancipación social, enmarcada en los valores de la autogestión, la solidaridad, la cooperación y la construcción colectiva de saberes y prácticas. Convencidos también de la importancia y el desafío que implica lograr sinergia entre las funciones sustantivas de la Universidad: formación, investigación y extensión. En nuestro caso, orientada a la construcción del

campo de la ESS, es que venimos trabajando dichas prácticas de manera articulada desde hace más de diez años. De hecho, el presente texto es producto de esta fructífera articulación y sinergia, a partir de un marco conceptual y metodológico que recoge las propuestas de la investigación-acción, la educación popular, la sistematización de prácticas y el diálogo de saberes, desde un enfoque de la complejidad.

Sin duda, la riqueza de la propuesta se asienta en una integralidad de temáticas, funciones universitarias y prácticas, en el esfuerzo permanente por la (re) vinculación entre teoría y práctica, entre razón, deseos y emoción, que intenta responder a la complejidad de la realidad social y de la vida, así como del campo de la ESS en particular, y los desafíos que éste nos presenta. Así, desde esta concepción sentipensante y desde un trabajo académico, pero también militante por la construcción de otra economía, otra educación y otra sociedad, desde dispositivos fuertemente dialógicos y colectivos, fuimos forjando esta experiencia que, como hemos señalado, resulta inédita en Argentina y la región.

En general la oferta de formación en ESS en Argentina estuvo vinculada a los posgrados, orientándose a formar profesionales con una visión alternativa a la dominante en la academia, lo cual resulta una labor fundamental y necesaria para el desarrollo de la ESS. Pues en muchos casos desde allí se construyen sentidos de la realidad, así como políticas públicas y proyectos específicos para el sector. Si bien nosotros somos parte de dicho campo, nuestra experiencia tuvo un recorrido diferente. Partimos de la extensión, y nos propusimos generar espacios de formación de cuadros de base de la economía social y solidaria, lo cual sirvió también para transformar a la propia universidad. Ese fue el objetivo fundamental del DOSESS, el cual nació luego de cinco años de experiencias de extensión universitaria. Esta fue —y sigue siendo— la experiencia del DOSESS y la TUESS, una experiencia de inclusión y transformación educativa que, de múltiples modos, resulta una plataforma de aprendizajes compartidos, formación y desarrollo de materiales y dispositivos que se multiplican y reaplican en diversos espacios, como la Escuela Secundaria Técnica, nuevas experiencias del DOSESS y los posgrados, atendiendo a la particularidad en cada caso de los contextos y los sujetos participantes.

Más aún, la experiencia formativa desarrollada permea también en una ida y vuelta con las otras funciones universitarias. Los trayectos de formación en ESS de la UNQ que hemos presentado se articulan y hacen sinergia de diversos modos con proyectos y programas de extensión e incubación universitaria y de investigación básica y aplicada. De este modo, la propuesta formativa en ESS se inserta y dialoga con un espacio amplio de trabajo en dicho campo de estudios y acción, que atraviesa las diversas funciones de la universidad. La articulación y sinergia de la formación con las otras funciones se verifica en la fuerte participación de docentes, estudiantes, becarios y egresados de la carrera en los diversos proyectos y programas, así como en la articulación de los mismos con las prácticas profesionalizantes de las carreras. En este marco, éstas y sus comunidades de aprendizaje resultan fuertemente enriquecidas, tanto por la investigación básica y aplicada al desarrollo del campo de la ESS, como por el diálogo y vinculación entre universidad y territorio.

En base a la experiencia que hemos presentado quisiéramos resaltar la importancia de fortalecer dicha articulación y sinergia entre la formación universitaria en ESS y las otras funciones sustantivas de la universidad como son la extensión, la investigación y la innovación. Al mismo tiempo, ello también lleva a replantear el sentido y rol de estas tres funciones universitarias con la finalidad de contribuir a procesos de inclusión social y educativa, desarrollo socioeconómico y transformación socioterritorial, en el marco de una propuesta universitaria al servicio de la sociedad de la cual es parte. Por ejemplo, desde esta perspectiva es clave que los espacios de formación universitaria en ESS —tales como el DOSESS, la TUESS, el DIPESS y la EGESE—, se conciban también como espacios de vinculación y reflexión, productores de conocimientos y generadores de iniciativas y proyectos de desarrollo territorial, con participación de diversos actores sociales e integrantes de la comunidad universitaria —estudiantes, graduados, docentes y demás trabajadores universitarios—. Resulta clave en tal sentido, la participación de integrantes y referentes de emprendimientos y organizaciones sociales del territorio en las distintas iniciativas académicas que impulsamos, en particular las carreras universitarias vinculadas a proyectos de investigación, de extensión y de incubadoras universitarias. Dicha participación

constituye un escenario propicio para generar este tipo de sinergias entre las funciones universitarias y las prácticas socioeconómicas, simbólicas y políticas, en un ida y vuelta con las mismas que nos permite conocer, investigar y proponer formas asociativas y solidarias de cooperación económica que tiendan a mejorar las condiciones y calidad de vida.

Lo anterior permite plantear la articulación universidad y organizaciones sociales desde una mirada de igualdad en la diferencia específica, de reciprocidad, interacción, valoración, respeto y enriquecimiento mutuo, tal como se propone en la comunidad de aprendizajes y de prácticas. Así, mientras los estudiantes-actores de la ESS desempeñan sus actividades en organizaciones ancladas en diversos territorios locales, la investigación-acción-participativa, la extensión territorial y la incubación social se orientan a contribuir a consolidar o fortalecer la ESS en dinámicas territoriales concretas. A la vez, dichas acciones académicas de investigación, vinculación o innovación son puestas en clave de aprendizajes y acompañadas por prácticas educativas o profesionales en los territorios.

Así, otra de las cuestiones que atraviesa y configura nuestra práctica es la interrelación aula-territorio. Esta tiene que ver con nuestro origen, con nuestra propuesta formativa, y con el tipo de sujetos con que trabajamos, insertos en entramados socio organizativos, socioeconómicos y sociopolíticos territoriales. De este modo, nuestra experiencia se multiplica en nuevos espacios, organizaciones y territorios a través de nuestros egresados y estudiantes, y a través de los actores sociales con que trabajamos desde la extensión y la incubación.

Este entramado de procesos formativos y acciones territoriales se sustenta en prácticas colectivas que se desenvuelven en los distintos dispositivos pedagógicos presentados, generando cambios en la subjetividad y los modos de vida de los participantes —docentes, estudiantes, actores territoriales—. A través de ello se transita hacia un pensamiento crítico y comprometido, que tensiona las relaciones de poder dominantes y pone la sostenibilidad de la vida, el desarrollo de las personas y los vínculos en el centro. La construcción de pensamiento, subjetividades y prácticas desde lo educativo en sentido amplio, para buscar alternativas a las formas de poder capitalistas, coloniales

y patriarcales establecidas representa el desafío básico para responder a la pregunta por la emancipación.

Ello se plantea como una dialéctica transformadora entre el sistema educativo, los sujetos de aprendizaje y los actores sociales, poseedores de saberes populares —conocimientos y prácticas—. La revalorización de trayectorias de aprendizaje vital es posible a través de un enfoque de educación social y popular que habilita el diálogo de saberes y la co-construcción de conocimientos. Esta concepción político-pedagógica es coherente con una visión alternativa de la economía, ya que busca el desarrollo de un sujeto crítico en un colectivo que analiza y actúa sobre su entorno desde los valores de autogestión, asociativismo y solidaridad, pilares de la ESS.

Por último, es de destacar que nuestra experiencia se inserta, y ha sido posible por el respaldo académico y político de la Universidad Nacional de Quilmes, en virtud de la sinergia de nuestra propuesta con uno de los lemas centrales de nuestra universidad: “calidad, inclusión y pertinencia”. El mismo, en debate con otras trayectorias e improntas académicas más tradicionales, sostiene que la búsqueda de la inclusión educativa y de una universidad de puertas abiertas a la comunidad, los trabajadores y las organizaciones sociales no implica resignar calidad educativa.

También, que una universidad comprometida con el territorio y los tiempos históricos que vivimos implica la reflexión sobre la pertinencia tanto de las propuestas educativas como de las actividades de vinculación con la comunidad, extensión e investigación, en tanto funciones universitarias sustantivas. Al respecto, estamos convencidos de que las universidades pueden y deben cumplir un rol fundamental en la transformación social en general, aportando a la construcción y el “buen vivir” de la sociedad, y el desarrollo y fortalecimiento de la ESS en particular.

Asimismo, nuestra experiencia ha logrado escalas y dimensiones inéditas en base a la articulación con políticas públicas, particularmente del orden nacional, que cobraron fuerza desde el 2003 y cuya continuidad actual se ve seriamente amenazada a partir del cambio de gestión de gobierno desde 2016. Dichas políticas, no sin tensiones, contradicciones y limitaciones, por cierto, pusieron

en agenda la promoción de la economía social y el desarrollo local y territorial, así como la ampliación de derechos en general y educativos en particular. Este proceso, así como su interrupción, nos llevan a reflexionar sobre la inserción estratégica de una propuesta transformativa como la nuestra en un marco más amplio de proyecto nacional y latinoamericano, de la importancia fundamental de las políticas públicas y el rol del Estado en los procesos de transformación. También nos impulsa a redoblar esfuerzos de trabajo y organización social para la lucha en defensa de los derechos económicos, políticos y sociales y la construcción de alternativas inclusivas, solidarias y autogestivas en clave de ESS.

Referencias

- Altschuler, B. y Peletay, B. (2018). *La Incubación Universitaria de procesos estratégicos en Economía Social y Solidaria. Un estudio del PUIS-UNQ desde la IAP*. XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Economías Regionales. Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).
- Altschuler, B. y Muñoz Cancela, C. (2015). De la extensión a la formación y la incubación. El desarrollo de prácticas académico-territoriales en Economía Social y Solidaria en la Universidad Nacional de Quilmes. *Revista Anual de Extensión Universitaria + E*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Altschuler, B., Cabanchik, P., Marciano, N., Mendy, G. y Rosas, G. (2015). Formación para la Economía Social y Solidaria. Prácticas y representaciones de los y las estudiantes en torno al DOSESS de la UNQ. *La Economía Social y Solidaria en la Historia de América Latina y el Caribe. Cooperativismo, desarrollo comunitario y Estado*. Buenos Aires. Instituto de la Cooperación, Fundación de Educación, Investigación y Asistencia Técnica.
- Altschuler, B., Gálvez, B. y Muñoz Cancela, C. (2016). *Investigando nuestras propias experiencias de enseñanza y aprendizaje en Economía Social y Solidaria: Una propuesta de IAP en el aula*. III Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires.

- Andrade, G. y Schneider, D. (2017). Creación y experiencia de las escuelas secundarias universitarias desde una perspectiva no elitista. *Revista Voces en el Fénix*, 8(62).
- Arnaiz, C., Errecalde, S. y Recalde, E. (2017). Solidarias para el desarrollo de Mercados Solidarios. La experiencia de las Ferias de la Universidad Nacional de Quilmes (2010-2012). *Divulgatio. Perfiles académicos de posgrado*, 1(3). Recuperado de: <https://ojs.unq.edu.ar/index.php/divulgatio/article/view/35>
- Chiroque Solano, H., Guerriere, M. V. y Recalde, E. (2015). El “Almacén Autogestivo” de la Universidad Nacional de Quilmes. Desafíos en la gestión universitaria en la construcción de mercados de la Economía Social y Solidaria. *Revista de Extensión Universitaria +E*, 5(5).
- Coll, C. (2001). *Las Comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación*. Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona, Forum 2004.
- Coraggio, J. L. (2011). Economía del trabajo: una alternativa racional a la incertidumbre. En J. L. Coraggio. *Economía Social y Solidaria: el trabajo antes que el capital*. Quito, Ecuador: FLACSO.
- Coraggio, J. L. (2007). *Hay vida después del neoliberalismo*. Buenos Aires, Argentina: CICCUS.
- Daga, A., Errecalde, S., Fernández, G. y Marchand, N. (2017). Incubando procesos en clave de Economía Social y et Solidaria. *Revista Hábitat Inclusivo*, 10. Recuperado de: <http://www.habitatinclusivo.com.ar/revista/incubando-procesos-en-clave-de-economia-social-y-solidadaria/>
- Fals Borda, O. (2013). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). En N. Herrera y L. López. (Comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda*. Buenos Aires, Argentina: Ed. El Colectivo.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). *Revista Análisis Político*, 38.
- Fals Borda, O. (s.f.). *Sentipensante*. Entrevista. Recuperada de: <https://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo> consulta 08/2018.

- Fals Borda, O. (2013). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. En N. Herrera y L. López. (Comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda*. Buenos Aires, Argentina: Ed. El Colectivo.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXIV (1).
- Freire, P. (1985). *Educación y cambio*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.
- Freire, P. (1998). *¿Extensión o Comunicación? La Concientización en el Medio Rural*. México: Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (2016). *Entrevista "Sentipensante"*. Tesis. Cedecom. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=26nyRS82Ij8> 29-09-2016.
- Gallo, M. y Mendy, G. (2013). Articulando comunidades de aprendizajes. La transición entre el aula y el territorio en la formación en Economía Social y Solidaria. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*.
- García, R. (2007). *Sistemas complejos*. España: Editorial Gedisa.
- García, D. (2017). De productores, consumidores y mediadores: El desarrollo antropológico de un mercado territorial de hortalizas en AMBA norte. *Revista Divulgatio. Perfiles académicos de posgrado*,1(3). Recuperado de: <http://revistadivulgatio.web.unq.edu.ar/?entradas-ejemplares=de-productores-consumidores-y-mediadores-el-desarrollo-antropologico-de-un-mercado-territorial-de-hortalizas-en-amba-norte>
- García, D., Altschuler, B., Sena, S., Sansón, D., Berón, S. y Petit, L. (2016). *De la extensión a la tensión hacia Otra Educación para Otra Economía*. XII Seminario Internacional PROCOAS - Los desafíos de la Economía Social y Solidaria frente a los nuevos escenarios políticos en Latinoamérica. Rosario. Asociación de Universidades Grupo Montevideo.
- Hernández-Huerta, J. L. (2012). *Manual para exploradores de la educación de adultos*. Salamanca: Hergar Ediciones Antema.
- Jara, O. (1994). *Para Sistematizar Experiencias, una propuesta teórica y práctica*. Lima: Tarea.

- Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Costa Rica: Centros de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias, Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Uruguay: Ed. Biblioteca de Educación Popular.
- Ladizesky, M. (Coord.) (2016). *Sinfín de Principios: Propuesta para la educación Cooperativa en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IDELCOOP.
- Mazzucco, N., Mendy, G., Schmalko, N. y Toscano, L. (2013). *Otra Educación para Otra Economía: La comunidad de aprendizaje como actor político*. I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América, Centro Cultural de la Cooperación. Buenos Aires.
- Mendy, G., Chiroque, H. y Recalde, E. (2015). Construcción de espacios institucionales en economía social y solidaria desde el ámbito universitario: el caso del proyecto CREES de la Universidad Nacional de Quilmes-Argentina. *Praxis Social, Revista de Trabajo Social*, VI(3), 125-151.
- Moraes, M. C. (2008). *Ecología dos Saberes: Complexidade, transdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Antakarana/PróLibera.
- Moraes, M. C. y De la Torre, S.. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y sociedad*, 2, 4556.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Niño, L. y Vázquez, C. (2018). *Construcción de mercados alternativos y organización del consumo: Una experiencia desde la Universidad Pública*. XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Economías Regionales, septiembre, UNQ.
- Pastore R. (2015). Las universidades públicas y la economía social y solidaria. Hacia una educación democrática y emancipadora. *Revista +E*, 5.

- Pastore R. (2014a). Construyendo espacios universitarios de formación de actores de la economía social y solidaria. Reflexiones desde una práctica académica-territorial. *Voces en el Fénix*, 38.
- Pastore, R. (2014b). La economía social y solidaria, una construcción colectiva y plural en el camino de la profundización democrática. En Lozano y Flores. (Comp.). *Democracia y sociedad en la Argentina contemporánea. Reflexiones para un debate*. Buenos Aires: Editorial UNQ.
- Pastore, R. (2010). Un panorama del resurgimiento de la economía social y solidaria en la Argentina. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(18).
- Pastore, R. (2006). Diversidad de trayectorias, aproximación conceptual y pluralidad de proyectos de la Economía Social. *Documento 54*. Centro de Estudios de Sociología del Trabajo, Facultad de Ciencias Económicas, UBA, Bs. As.
- Pastore, R. y Altschuler, B. (2014). Economía social y solidaria: un campo socioeconómico, simbólico y político en construcción. Miradas y prácticas desde la Universidad pública. En C. Fidel y A. Villar. (Coord.), *Miradas y controversias del desarrollo territorial en Argentina. Aproximación a un enfoque analítico*. Bs. As.: Centro Cultural de la Cooperación- UNQ.
- Pastore, R., Daga, A. y Fernández, G. (2015). *Antecedentes de Incubación de Empresas, Incubación Social e Incubadoras en la Economía Social y Solidaria*. PUIS, UNQ (inédito).
- Pastore, R., Altschuler, B., Sena, S. et al. (2015). Sistematizando prácticas en economía social y solidaria: universidad y empresas sociales para un desarrollo territorial inclusivo. En C. Fidel y A. Villar. (Coord.), *Miradas y controversias del desarrollo territorial en Argentina. Aproximación a un enfoque analítico*. Bs. As.: Centro Cultural de la Cooperación- UNQ.
- Pastore, R., Altschuler, B., Sena, S. y Schmalko, N. (2012). Formación para la Autogestión colectiva en articulación con políticas públicas de inclusión social. En H. Grellier, M. Gago y S. Arando. (Coord.), *La Economía Social y Solidaria: ¿un paradigma más actual que nunca?* España: Ed. Mondragon Unibertsitatea, Colección BILDUMA.

- Pastore, R., Baliño, G. y Rosas, G. (2012). *La extensión universitaria vinculada a organizaciones cooperativas y de economía social y solidaria. Algunas reflexiones para el debate*. Documento Base para el debate, Congreso Argentino de Cooperativas (CAC), eje temático Universidad y cooperativismo. Recuperado de: http://www.cac2012.coop/?page_id=112
- Petit, L., Berón, S. M., García, D., Sena, S. y Sansón, D. (2016). *Las prácticas profesionalizantes en la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria en la Universidad Nacional de Quilmes. Un camino para construir organización y redes en Economía Social y Solidaria, Argentina*. Tercer Congreso de Economía Política: hacia un pensamiento económico latinoamericano. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación y UNQ.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En E. Lander. (Comp.). *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Razeto, L. (2010). *Desafíos y proyectos de la economía solidaria*. Video-conferencia. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, República Argentina.
- Rodríguez Villasante, T. et al. (Coords.) (2000). *La investigación Social Participativa*, Barcelona: El Viejo Topo.
- Rodríguez Villasante, T. (1993). Aportaciones básicas de la IAP a la epistemología y metodología. *Documentación Social*, 92, 23-43.
- Sansón, D., Sena, S., et al. (2013). Prácticas en Economía Social y Solidaria. Complejizando Territorios. En H. Maldonado. (Comp.), *Memorias del Simposium La Agenda del Psicólogo que trabaja en Educación en la segunda década del Siglo XXI*. Ed. UNC, Córdoba.
- Sena, S., Baliño, G. y Martínez, M. (2012). *En un diálogo de saberes: organizaciones sociales, universidad, economía social y solidaria*. II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio, Buenos Aires.

- Sena, S. y Marciano, N. (2013). *La economía social y solidaria como constructora de una subjetividad bordeante*. Interdisciplina e inclusión social como ejes de intervención. Asociación Argentina de Salud Mental, Serie Conexiones. Buenos Aires.
- Sena, S., Sanson, D., Beron, S. y García, D. (2016). Cuando el territorio se hace texto: protagonizando la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria en la Universidad Nacional de Quilmes. *Revista +E*, 6.
- Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM-CEIICH.
- Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima, Perú: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad - Programa Democracia y Transformación Global.
- Torres, M. R. (2001). *Comunidades de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona.
- Vuotto, M., Verbeke, G. y Acosta, M. C. (2013). La investigación en cooperativismo en instituciones universitarias argentinas. *Documento 81*. Centro de Estudios de Sociología del Trabajo, Fac. Ciencias Económicas, UBA, Bs. As.

Índice de siglas

- CREES: Construyendo Redes Emprendedoras en Economía Social y Solidaria
- CREES-ICOTEA: Construyendo Redes Emprendedoras en Economía Social y Solidaria e Integración social, Comunidad de aprendizajes, Tecnologías para la inclusión social y Arte comunitario.
- DIPESS: Diploma de Enfoques, Experiencias y Aprendizajes en Economía Social y Solidaria
- DOSESS: Diploma de Extensión Universitaria de Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria

EGESS: Especialización en Gestión de la Economía Social y Solidaria

ESS: Economía Social y Solidaria

IU o IUESS: Incubadoras Universitarias en Economía Social y Solidaria

PEU: Proyecto de Extensión Universitaria

PUIS: Programa Universitario de Incubación Social

TUESS: Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria

UNQ: Universidad Nacional de Quilmes

THE RIGHT TO DREAM¹. EXPERIENCING AND BUILDING SOCIAL SOLIDARITY ECONOMY AT A UNIVERSITY SEMINAR

EL DERECHO A SOÑAR. EXPERIMENTANDO Y CONSTRUYENDO LA ECONOMÍA SOCIAL SOLIDARIA EN UN SEMINARIO UNIVERSITARIO

*Erika Licón
Satoshi Ikeda*

¿Cómo citar este capítulo?

How to cite this chapter?

Licón, E. y Ikeda, S. (2020). The Right to Dream. Experiencing and building social solidarity economy at a university seminar.

En C. Pérez Muñoz e I. Hernández Arteaga (Eds.), *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación (tomo 1)* (pp. 135-154). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

DOI: <https://dx.doi.org/10.16925/9789587602234>

-
- 1 The title is inspired by Eduardo Galeano's «El derecho al delirio» (The right to delirium) from his book «Patás Arriba. La escuela del mundo al revés.» (Head over heels. The school of the world turned upside down) edited in 1998.

ABSTRACT

By applying a collaborative autoethnographic methodology, the authors generate a critical dialogue in which they address the following topics: how to build spaces that generate solidarity, how to create a sense of community in the classroom, the importance of students experiencing Social Solidarity Economy (SSE), and the opportunity for students to imagine their lives in the SSE. They address the need for facilitators to be practitioners who are in coherence with SSE values and who generate decolonial collaborations with SSE organizations. Through the experience of co-facilitating a SSE course, the authors share how they challenged traditional approaches to teaching and implemented a decolonial non-hierarchical learning experience.

KEYWORDS: Social Solidarity Economy, Decolonial Teaching, Curriculum Innovation Strategies

RESUMEN

A través de la metodología de auto-etnografía colaborativa, los autores generan un diálogo crítico en el discuten sobre los siguientes temas: cómo crear espacios que generen solidaridad y creen un sentido de comunidad en el salón de clases, y la importancia de crear oportunidades para que los estudiantes imaginen sus vidas en la Economía Social Solidaria (ESS). También, los autores debaten sobre la necesidad de que los facilitadores del curso en ESS sean a su vez practicantes, coherentes con los valores de la ESS, y que busquen generar colaboraciones decoloniales con las organizaciones de la ESS con las que colaboran. A través del curso, los co-facilitadores comparten cómo retaron los enfoques tradicionales de la enseñanza para implementar una experiencia decolonial y no jerárquica.

PALABRAS CLAVE: economía social y solidaria, enseñanza decolonialismo, innocavión de curriculum, estrategias.

Introduction

This chapter has two goals; one is to share some curriculum innovation strategies, developed and implemented during a university seminar on the Social Solidarity Economy —from now abbreviated as SSE—. Also, we would like to problematize some of the challenges and areas of improvement encountered during the teaching experience. The seminar, “Social Economy and Sustainable Futures,” was intended for students in their last year in the Sociology and Anthropology programs at Concordia University, Montreal, Canada. This course was facilitated in 2016.

In the course, students had the opportunity to learn about SSE from a theoretical perspective and the praxis. For example, the students were required to volunteer for 20 hours during the semester in SSE organizations. Also, one of their assignments was to create a team proposal for their SSE organization. Moreover, we used food as the entry point to experience reciprocity and to build solidarity in the classroom, as we took turns sharing a home cook meal with the rest of the class.

This article applies collaborative autoethnography (Chang, Ngunjiri, and Hernandez, 2016; Jones, Adams, and Ellis, 2016) to generate a dialogue between the two individuals teaching this seminar. The article is written as a conversation between Satoshi Ikeda and Erika Licón in which they discuss the topics of how to build solidarity in the classroom, the importance of experiencing SSE, the importance of having the opportunity to imagine their lives in the SSE, as well as findings and limitations for teaching SSE.

Theoretical framework

In this chapter and during our teaching, we adopted a broad postcolonial perspective of collective learning as opposed to a colonial top-down education perspective. Freire (2018) challenged the classical view on education and critiques the “banking” system of education, based on an authoritarian teacher-pupil relation in which the teacher knows it all and deposits the knowledge on students.

For him, education is a tool to raise social consciousness and to challenge the systems of oppression. Collectively the oppressed achieve their liberation and emancipation. Likewise, Battiste (2017, p. 18) mentions “Learning is both difficult and enjoyable, but ultimately it helps us shape the person we are.” Similarly, the Saulteaux Elder Danny Musqua (cited in Battiste, 2017, p. 18) states that “we are the carriers of the learning spirit that guides us in our search for purpose in life.” In this sense, the goals of learning are to provide a nourishing environment for students to shape the persons they are and assist them in finding their purpose in life.

The postcolonial approach to education is aligned with the values of the SSE such as solidarity, democratic and collective ownership and decision-making, equity, diversity, inclusion, and social and environmental justice. In this sense, we see our roles as facilitators of a process that raises social awareness and contributes to shaping our students and, ultimately, provides some inspiration for their life outside the framework of the dominant capitalist economic system.

The theoretical perspectives on SSE, introduced in the seminar and this article, included Polanyi, (1944, 1977), Gibson-Graham, Cameron, and Healy (2013), and Hopkins (2013). Karl Polanyi’s *Great Transformation* (1944) and *Livelihood of Men* (1977) provide a historical anthropology of the systemic transformation of the world economy. His work offered a framework that places capitalism as part of a broader economy and that embraces a multitude of economies. He identified three types of economies; reciprocity, redistribution, and market exchange. Moreover, he proposed a substantive approach in which the economy is embedded in nature and society, and consequently, these cannot be commodified. According to him, it is man’s dependence on nature and society that make it impossible for a self-regulated market system to exist since “labor and land are not other than human beings themselves”. To include them in the market mechanism means to subordinate the substance of society itself to the laws of the market” (Polanyi 1944, 2001, p.75). Overall, Polanyi helps to frame the theoretical possibilities for students to imagine their lives in SSE.

Building on Polanyi’s work, Gibson-Graham, Cameron, and Healy (2013) provide a feminist vision toward post-capitalist economy and society. They

bring to light the multiple economies that exist but are hidden by the dominant market system. Their practical and accessible writing for actual community engagement encouraged the creation of post-oppressive societies through economic community development.

Inspired by Permaculture and alarmed by the prospect of peak oil, Rob Hopkins initiated the community-based action in the early 2000s that developed into the Transition Town Movement (TTM). The vision of TTM relies on transitions in a multitude of aspects are needed to create sustainable futures. For example, energy transition from fossil fuel to renewables, from the globalized and therefore crisis-filled economy to locally-based resilient economies, building active communities, and inner transition that embraces compassionate conversation. Hopkins (2013) encourages students to take initiatives from their ideas, do it with like-minded people, and develop confidence through collective effort. For those reasons, we included Hopkins (2013) and Gibson-Graham, Cameron, and Healy (2013) as some of the seminar's textbooks since they speak directly to the younger generations and give them the capacity to bring changes through action.

Taken together, the theories introduced in this seminar provide a framework that places SSE at a point in history beyond capitalism, inspires action based on feminist and post-colonial understanding, and builds agency or a capacity to act towards the construction of another possible world.

Methodology

Autoethnography is a qualitative research method in which the researcher engages in rigorous self-reflection. Through the use of subjectivity and reflexivity, researchers identify the issues that influence the story being shared and their relationships with herself/himself and ultimately contribute to social change (Jones, Adams, and Ellis, 2016, p. 31).

By working from insider knowledge, autoethnographers bring to light hidden nuances that contribute to the understanding of cultural experiences (Jones, Adams, and Ellis, 2016, p. 33). At the same time, researchers also contribute to

the production of knowledge that is accessible to an audience outside academia. “Rather than produce inaccessible, esoteric, and jargon-laden texts, autoethnographers work to connect with a multiple and diffuse audience by writing and performing in clear, concise and engaging ways” (2016, p.37).

Additionally to being critically self-reflective, in doing collaborative autoethnography researchers cooperate with peers during the whole research process. This process entails engaging in critical dialogue to analyze and comprehend their own experiences in relation to a phenomenon, creating “a unique synergy and harmony that autoethnographers cannot attain in isolation” (Chang, et al., 2016, p. 24). Chang, Ngunjiri, and Hernandez define collaborative autoethnography as: “a qualitative research method in which researchers work in a community to collect their autobiographical materials and to analyze and interpret their data collectively to gain a meaningful understanding of sociocultural phenomena reflected in their autobiographical data” (2016, pp. 24–25).

Autoethnography “is a way of living and of writing life honestly, complexly, and passionately” (Chang, et al., 2016, p. 39), and we chose this methodology because it is close to our values. Satoshi has been engaging in SSE building; both at the Concordia University and Notre Dame des Graces communities in Montreal. He is involved in the collaboration and co-construction of knowledge with fellow activists in the community. Erika is also a community activist in the social solidarity economy. She has been involved in the international social solidarity economy movement for over ten years, as a member and co-founder of several SSE organizations. Both uphold sharing the authorship and ownership of knowledge as essential values. In writing this article, it has been agreed that the reflections shared are the result of collective processes and it has been acknowledged that ownership of these ideas is shared with the students and SSE activists with whom they worked during the seminar.

Collaborative autoethnography presents some challenges during its implementation. We were able to overcome some of the challenges related to this methodology, such as trustworthiness and logistical challenges because we both have a working relationship of over six years. During this time, we have worked as members of some collectives and cooperatives. Through the years, we have

developed a friendship based on trust and transparency. While Satoshi plays the role of co-supervisor for Erika's Ph.D. program, he attempts to overcome the colonial hierarchical relationships, often seen in doctoral supervision, by treating students as fellow researchers. As for logistical challenges, we both live in the same city, and that facilitates communication between us. We hope this chapter reads as an honest discussion between two instructors reflecting on their experience and critically assessing their teaching practices.

Learning social solidarity economy

E: —I see teaching and learning SSE as an opportunity to show students other economic alternatives and ultimately contribute to providing alternative ways of living that are grounded in the values of solidarity, democratic decision-making, collective ownership, equity, diversity, inclusion, and social and environmental justice. In your opinion, What are the components that are needed in creating a meaningful course in the SSE?

S: —First, it takes an instructor that engages in community action research in the SSE. Without the instructor who is committed to explore and live alternative economies that can be built outside the predominant capitalist economy, a course would remain “academic” in the sense that it may be interesting but irrelevant. The instructor’s engagement builds trusting relations with the community organizations, opening opportunities for the students to experience SSEs as part of their learning process.

E: —I agree that for a learning experience to be relevant, we need instructors who engage in community action and continuously learn about the nuances of alternative economies. Consequently, the facilitator’s experience becomes part of the course as well. Personally, I believe that the course design is a result of the self-reflectivity of the work done in the past years in the SSE and the interaction with students. Without the instructor’s experience in the SSE, the course could become abstract, pertaining to an economy that is distant to students’ daily lives.

S: —And to have a good class learning about SSE, we need students that are interested in alternative economies. Some had already experienced community engagement as volunteers and others had worked in SSE organizations. For example, some students have been active in movements for social justice but were not engaging in developing economic alternatives. Also, some students were great at critical sociological and anthropological engagement but were dissatisfied with the lack of practical engagement in academic courses. These students found the course refreshing since it encourages them into action.

E: —Besides the engaged students that you mention, we also have some students who have not engaged in community action but were curious and open to learning about alternative economies. Through the seminar, these students critically analyzed the different systems of oppression created by the current capitalist economic system, and even business-minded students open up to reflect upon their own lives and discover that they also could have a place in the SSE.

Another component that I identify as critical for creating a meaningful course in the SSE is a student-centered learning process. I remember one student told me that it was the first time she felt like a person and not a number. By interacting with the students as equals and also learning from them, we contribute to breaking down the artificial hierarchical structures of the university. We applied some simple teaching strategies such as moving the tables and chairs in a circle so we could all see each other. Also, we favor class discussions over lectures.

Additionally, the weekly reading reports were not about the articles or books, but about how these articles related to their own lives. For example, one of the assignments was to evaluate how much each of us contributes to pollution. That was the point of entry to talk about how the current economic system is not sustainable. It is an excellent exercise because if students do not identify the reasons why we need alternative economies, there is no point in studying them.

S: —Also, as an instructor, when you lecture, you already know what you are talking about, and you don't learn anything new. For me, students are the

source of new knowledge and inspiration, and it is only through reading their self-reflection in reports, or from class discussion that I gain new knowledge. Students are full of stories, some funny and others encouraging. And asking them to become the “teachers” to me and to other students also gives them “agency” in learning of themselves and of others.

Building solidarity in the classroom

E: —I believe it is significant to create a learning space that is inviting to everyone. Moreover, I think when teaching and learning SSE it is essential for students to experience solidarity. In this sense, I enjoyed the group atmosphere we created by introducing food into the class. Every week, one member of the class brought food to share with the rest of the class. The seminar started by eating together and chatting in an informal and friendly environment. Students loved the idea, and every week we had terrific food sometimes made from vegetables cultivated at home.

S: —We had put effort into this, I remember. When it was my turn, I prepared three different rice balls and brought fresh nori seaweed so that students could enjoy dry nori that is not often available. I enjoyed diverse dishes, reflecting a student’s ethnic background and current food tastes.

E: —Sharing food was also a way to get to know each other on a deeper level. For example, we learned that one of the students was a farmer thanks to the food he proudly shared. This started a conversation about food sovereignty and our role as consumers. However, officially at the university, it is not allowed to bring food into the classroom. Arroyo (2013) mentions that the classroom is a territory in dispute. In this space, collide the creativity and autonomy of the teachers with the structures and impositions of schools. Sometimes, these disputes touch literal spaces, such as bringing food into the classroom where it is not officially allowed. I believe that to create change we need to push universities’ boundaries, and we were doing that, pushing boundaries.

S: —Another activity that was meant to promote solidarity among the students were the group projects. We asked students to form a group (more than two people) when they engage in SSE organizations. Also, for the final project to develop their SSE, we encouraged students to work together. Working with other students was challenging for some students, but the emphasis was placed on the creative synergy and fun aspect of doing things together. For us, collaboration is more important than a personal achievement because SSE rarely succeeds without like-minded people working collectively.

E: —Also, class discussions contributed to building solidarity through the co-construction of collective meaning and knowledge. As mentioned before, we rarely gave lectures, and we favor collective discussions in which students exchanged how their personal experiences related the discussion topics and readings. Moreover, we would like to emphasize that instructors and students were equals in this endeavor. To read more about learning-center approach see (Huba and Freed, 2000).

Experiencing the Social Solidarity Economy

E: —According to (Larrosa, 2006b, 2006c, 2006a, p. 46) “la experiencia me forma y me transforma” (through experience we form and transform). By living new experiences students go through a significant transformation and that changes who they are. It is a personal and subjective process. Therefore, nobody else can live it for them. For example, an instructor may share his/her personal experiences. However, it may not have an impact on the students unless students go through a transformation that the instructor experienced.

Throughout the experience, students can challenge their beliefs, their choice of words, and even their misjudgments. However, for that transformation to happen, students need to be open to get out of their comfort zone and have the willingness to experience and even to be vulnerable. In this sense, the openness facilitates that the experience could be translated into a reflection and the transformation and formation of the students.

S: —The course required 20 hours to volunteer in a community SSE organization. The benefits of actually experiencing SSE were multiple. First, is to get in contact with the people engaging in SSE. For example, Santropol Roulant is a renowned Montreal organization that started with a food delivery service for mobility challenged people and developed into a community food center with multiple urban and peri-urban farms. When you enter its office, you will find young people who make their living by helping others. Second, by engaging in SSE as volunteers, students have the opportunity to examine the meaning of their action, contribution, and privilege. The service recipients are an essential source of learning because it is the point of realizing a connection to real people and the action of building solidarity through sharing.

In this class, volunteering in SSE organizations was a group exercise. Teams of two to four students participated in the same organization. The time and tasks could be different from one student to another, but they wrote a single report and presented it in class as a team. Also, they share the same grade. The grade was generated collectively after each of the teams presented their experiences, we passed a grading sheet to each of the class members. In this way, students developed an appreciation for themselves, and their peers also gave recognition for their work.

E: —I consider that we need to change the way academia sees internships or volunteering. In the past, it has taken a colonialist approach of using organizations to fulfill the needs of our students to complete their volunteer hours but ignoring the needs of the organizations. We need to engage with the students and stop sending them to do good. Remember the panel where members of diverse SSE organizations explained to us how time-consuming it was for them to receive students? They remind us that receiving students in their organizations takes many resources away from them. For example, they need to provide training for volunteers and overall supervise their tasks. Therefore, some small organizations may not be able to afford to have students as volunteers. I consider essential that all actors; instructors, students, and SSE coordinators sit down and outline a strategy to achieve specific goals in a short period. Also, clarify the roles and

responsibilities of each of the persons involved. Only working together as equals can we transit to a de-colonial relationship that reflects the values of the SSE.

S: —I have developed in the past years a close relationship with many SSE organizations where I had my students working either as volunteers or staff. It is vital to building trust based on successful engagement with the SSE so that instructors are aware of how students receive training and supervision. A post-colonial approach to community engagement starts with mutually appreciating relationships built over the years, so that community organizations become participants in the learning experience of the younger generations.

The right to dream; emancipation from systemic imposition

E: —Building capacity for the students to create their SSE organization was the ultimate goal of this seminar; although it is impossible to accomplish this in one 3-credit course. However, we consider it essential that students have the time and space to imagine alternatives to the current capitalist system. This assignment invited them to reflect on their lives and how they would like to live them in a post-capitalist economy.

S: —The assignment to create an SSE is closely related to the group project where students engage in the existing SSE organizations. Students learn how the organizations work, and they engage in democratic decision-making and other post-capitalist principles like equity, diversity, inclusion, and social and ecological sustainability. It would be ideal if students could incorporate various aspects that are often divided into disciplines and disconnected from each other. A thriving SSE takes care of challenges in the existing system that are polarizing and unsustainable, dichotomizing and isolating, materialistic and egotistical.

E: —Also, when creating SSE organizations, we have to be careful not to replicate systemic oppression such as colonialism, patriarchy, and the exploitation of others and mother earth. As Santos (2015) reminds us, capitalism is part of a

three-headed creature; colonialism and patriarchy are also part of it. So, we need to create new ways to free ourselves by working as collectives and consequently finding new ways to transform the world. What other challenges do you see in the creation of SSE organizations?

S: —The projects proposed by students needed to be a consequence of students' critical self-reflection of their involvement in the capitalist system. We asked students if they are a culprit of discrimination based on gender, race, and ethnicity? Are they unrepentant colonialists when it comes to Indigenous people's rights? As Battiste mentions "In order to effect change, educators must help students understand the Eurocentric assumptions of superiority... and to recognize the continued dominance of these assumptions in all forms of contemporary knowledge" (2017, p. 186). So, their personal and critical reflection of their positions in the existing system is an important way of encouraging students to imagine their societal emancipation.

E: —The current economic system encourages people to take credit and responsibility personally. Isolating individuals and making them compete is the mantra of the capitalist economy. However, this creates power inequality and the structure of oppression. The ultimate form of individualistic imagination is the celebration of a person as the leader. In patriarchal imagination, there must exist a patriarch, and the rest has to be the followers. How can we tackle the issue of leadership?

S: —Leadership is an important issue. It is possible that one strong leader could get things done. But the concentration of power and authority creates domination/subordination relationships, continuing the colonialist legacy of capitalism. In collective endeavors, it is important to have shared or rotational leadership so that each participant develops their skills in facilitation, sharing tasks and collectively engaging in the project. The report we expect from the students on their SSEs includes the following points: objective, users/clients, a method of delivery of the products/service, personnel requirement and recruitment, budget,

measures to make the organization sustainable in the long-run, among others. We encourage students to find the project from their interest and passion, not just to replicate existing projects or borrow what worked in other communities but may not be relevant in their communities.

E: —A “working collective” is one of the core ideas of SSE, so when creating SSE organizations students have to foresee ownership and governance structures. When imagining these organizations, students were invited to gather resources in the community. The collective ownership of the SSE organization has an impact on its governance. In specific, in an SSE, members have an equal say in decision making based on the principle of one person one vote.

S: —For some students, it is the first time they have had to imagine building their enterprise. So technical enterprise topics had to be addressed, such as a financial plan, personnel plan, building design, product design, service delivery, and government permits. However, even without implementing their project, this exercise gave students a vision of alternative career paths. I acknowledge that most students may get corporate jobs, but they had at least “dreamt” about social solidarity economy in this course.

E: —I agree with you. I think that this exercise provided students with the opportunity to seek alternatives besides the corporate world. I remember three teams based their projects in their hometowns, and even one of them mentioned as a possibility the idea of returning to her small town to contribute to rural revitalization. Moreover, the next semester I met one of the students, and she was taking a business class. When I asked why, she told me that during our course she realized she needed to learn more about business if she was to implement the class team project. However, I have to acknowledge that some of the students that pursue their dream and go into entrepreneurship have a privileged position (i.e., supporting parents, partners, access to scholarships, among others). Unfortunately, (and it is the case for most of them) in one conversation with another student, he told me that it was great to discover the

SSE, but he was about to graduate with a lot of student debt. So, he would not be able to afford not working in the corporate sector because he had to pay his student debt. Moreover, most of the existing university programs in the SSE are intended for graduate students; however, I believe it is too late for them to escape from the jaws of the global corporate financial alligator.

S: —But even if we offer the undergraduate program on SSE, it may not help students from falling into the debt trap if they have to borrow to study. Ideally, the program would provide livelihood earning opportunities while students engage in academic work like the co-operative education program involving paid work terms.

E: —That is why we need to continue the defense of public and good quality university education. As for providing a livelihood while studying, Mondragón University offers a program where you can access a part-time job during your studies. Moreover, the Basque Country provides a stipend for entrepreneurs while they develop their business plans and prototypes. These are two examples of fostering SSE from ideas to implementation.

Imagining SSEs by the students was also a nurturing process for us. Their dream projects were so full of ideas and aspirations, great thoughts on who they are and how they could be of use for the greater community. Also, as the practitioners of SSEs, we were stimulated and encouraged to continue working on SSEs. As a result of this seminar, we started working on the creation of a BA program in Alternative Economies. It is a collective and multidisciplinary endeavor involving professors from all of the faculties in the university. In doing so, we are insisting on our right to dream, and working for the current and future students.

Lessons learned

S: —For me, SSE starts with building trust and appreciation among the people. I feel great about this seminar because it created a community where participants knew and cared for each other. The discussion format in a circle contributed

to experiencing equality and solidarity. In the same way, working in teams for volunteering in the existing SSEs and creating their own SSE organization gave students opportunities to experience SSEs closely. Small actions such as sharing food were necessary for community building.

E: —At the end of one of the last classes, one student told me: —I think I now know what the SSE is. It is a chance for being myself, to take control of what I want to do with my life and how I want to live it. Independently from what the capitalist system has defined for us (young people).

Personally, this informal student comment was one of the best results from the class. If students after taking our seminar could see the advantages of learning alternative economies, we may have helped them to shape the way they want to live their lives away from the capitalist system. We also received feedback from students that could help us to improve future seminars. For example, when reporting about their experience volunteering in SSE organizations, some students mentioned the need to get more involvement from the course instructors.

S: —As I continue offering undergraduate courses promoting SSEs, I learned the limitation of the university system to foster meaningful learning experiences towards alternative futures. One example is the current grading system. The current grading system creates an instructor-student relation that reproduces the colonial relation of domination and subordination. Instructors often assume a patriarchal role and reproduce dependency among students. We can give autonomy to students and invite them to participate in a collective evaluation process.

E: —Also, after the seminar, I came to the conclusion that there is a need to incorporate indigenous worldviews and experiences from the Global South into our curriculum. I believe that SSE is not just another subject related to creating alternative economies, but a way of life. In this sense, we need to be open to learning from the knowledge that has not been recognized as scientific and therefore discarded by the West. Likewise, I consider we need to integrate more

readings from the SSE social movement into the course outline. Throughout their practices, social movements generate knowledge and contribute to building a new pedagogy (Arroyo, 2015). It is only coherent that we bring the SSE social movement to class.

Limitations

This chapter is a report on our modest experiment in creating an opportunity for students to learn and engage in SSE. The exercises and format we used may not be applicable in other locations. Some students in our class enjoyed the privileges of living in a metropolitan city in the global north. Likewise, instructors benefited from Quebec's long engagement in the SSE, giving more opportunities for our students to experience SSE. It is also important to acknowledge that our university and department allowed us to experiment in new courses. And last but not least, we were fortunate to have students who are ready to take challenges in learning and imagining futures built on the values of the SSE.

Conclusion

By applying collaborative autoethnography, we shared our critical reflections on our experience teaching a seminar on SSE. In this chapter, we identified three essential components for teaching a successful seminar on SSE; first, instructors that engage in community action research in the SSE, second, students that are interested in and open to experience alternative economies, and third, a student-centered learning process. In teaching social solidarity economy, we need to embody the values and principles of the social and solidarity economy. In this sense, it is crucial to experience working together in a safe and post-hierarchical class environment. Also, class discussion, group projects, participation in grading, and food sharing, fostered solidarity and ultimately built the class into a community.

References

- Arroyo, M. (2013). *Currículo, território em disputa*. Editora Vozes.
- Arroyo, M. G. (2015). Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. *Educar Em Revista*, 31(55), 46–68.
- Battiste, M. (2017). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. UBC Press.
- Chang, H., Ngunjiri, F. and Hernandez, K-A. C. (2016). *Collaborative Autoethnography*. Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315432137>
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. USA: Bloomsbury Publishing USA.
- Gibson-Graham, J.-K., Cameron, J. and Healy, S. (2013). *Take back the economy: An ethical guide for transforming our communities*. University of Minnesota Press.
- Hopkins, R. (2013). *The Power of Just Doing Stuff: How Local Action Can Change the World*. UIT/Green Books. Retrieved from: <https://www.transitionculture.org/shop/the-power-of-just-doing-stuff/>
- Huba, M. E. and Freed, J. E. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campuses: Shifting the Focus from Teaching to Learning*. Allyn and Bacon, 160 Gould St.
- Jones, S. H., Adams, T. E. and Ellis, C. (2016). *Handbook of Autoethnography*. Routledge.
- Larrosa, J. (2006a). Experiencia y narración | Larrosa | Revista Educación y Pedagogía. *Revista Educación y Pedagogía*. Retrieved from: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19060/16283>
- Larrosa, J. (2006b). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. Retrieved from: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>
- Larrosa, J. (2006c). Sobre la experiencia II. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(0). Retrieved from: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19066>

Polanyi, K. (1944). *The great transformation*. Beacon Press Boston.

Polanyi, K. (1977). *Livelihood of man*. Academic Press.

Santos, B. de S. (2015). *Epistemologies of the South : Justice Against Epistemicide*.

Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315634876>

DESARROLLOS CURRICULARES

LA FORMATION À LA GESTION DES COOPÉRATIVES DANS UNE UNIVERSITÉ FRANÇAISE

LA FORMACIÓN EN LA GESTIÓN DE COOPERATIVAS EN UNA UNIVERSIDAD FRANCESA

Yann Regnard

¿Cómo citar este capítulo?

How to cite this chapter?

Regnar, Y. (2020). La formation à la gestion des coopératives dans une université française.

En C. Pérez Muñoz e I. Hernández Arteaga (Eds.), *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación (tomo 1)* (pp. 157-179). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

DOI: <https://dx.doi.org/10.16925/9789587602234>

RÉSUMÉ

Le but de ce chapitre est de témoigner d'une expérience de direction de diplôme en gestion des coopératives. Les étudiants, les enseignants, les instances universitaires et les entreprises sont les parties prenantes dans une formation professionnelle. La transmission des savoirs propres aux coopératives nécessite de s'inscrire dans un champ disciplinaire de l'université, de répondre à l'approche commerciale des entreprises et de marquer une différence à l'égard de formations plus classiques. Une spécialisation atypique augmente la visibilité et l'attractivité mais elle peut aussi susciter des incompréhensions et des rejets. L'observation participante de l'auteur, responsable pédagogique d'un master de gestion des coopératives de 2001 à 2017, permet de rendre compte des contradictions qui apparaissent, de la création d'une telle formation à sa disparition. L'évolution des parties prenantes critiques explique la naissance, le développement, la maturité et le déclin du diplôme. Pour la même raison, la renaissance est une option envisageable.

MOTS-CLÉS: coopérative, formation diplômante, parties prenantes, cycle de vie.

RESUMEN

El propósito de este capítulo es presentar una experiencia de dirección de un programa en administración cooperativa. Los estudiantes, profesores, académicos y empresas son los principales interesados en la formación profesional. La transmisión de conocimientos específicos a las cooperativas necesita pertenecer a un campo disciplinario de la universidad, responder al enfoque empresarial de las empresas y hacer una diferencia con formaciones más tradicionales. Una especialización atípica aumenta la visibilidad y el atractivo, pero también puede causar malentendidos y rechazos. La observación participante del autor, gerente pedagógico de un Máster Universitario de gestión de cooperativas de 2001 a 2017, permite dar cuenta de las contradicciones que surgen desde la creación de esta formación hasta su desaparición. La evolución de las partes interesadas explica el nacimiento, el desarrollo, la madurez y el declive del diploma. Por la misma razón, el renacimiento es una opción.

PALABRAS CLAVE: cooperativa, formación de diplomas, stakeholders, ciclo de vida.

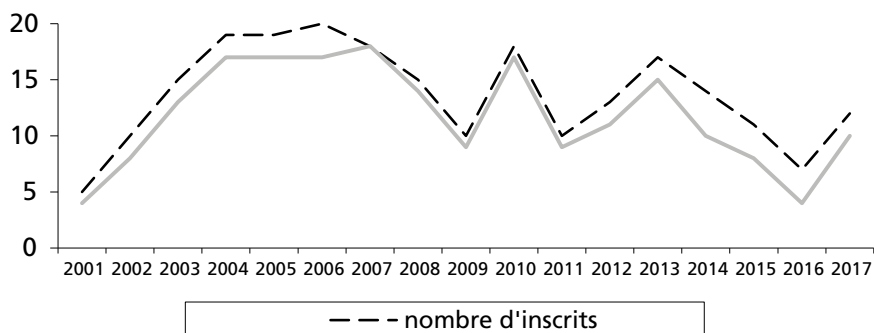
Introduction

Vouloir former à la gestion des coopératives et mutuelles dans une université française n'est pas seulement un problème scientifique incluant la difficulté d'enseigner ce qu'est l'Economie Sociale et Solidaire. C'est également un problème organisationnel qui tient aux dysfonctionnements de l'université en général. C'est enfin un problème de management pour les coopératives et mutuelles elles-mêmes, qui peinent parfois à maintenir ou à retrouver leurs spécificités. Vouloir les isoler les uns des autres serait artificiel et ne rendrait pas service aux universitaires qui souhaiteraient se lancer dans la démarche car ces thèmes sont indissociables lorsqu'on les affronte au quotidien. L'auteur a été responsable d'un Master 2 consacré à la gestion des coopératives et mutuelles (anciennement Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées ou DESS) de 2001 à 2017. A la différence d'études antérieures présentant l'ensemble des formations disponibles (Demoustier et Wilson-Courvoisier, 2009), la présente étude se focalise sur une seule. Pour l'établissement qui la propose, cette formation constitue une innovation thématique et une innovation organisationnelle. D'une part, le thème de la gestion des coopératives est en rupture avec les enseignements et recherches menés jusque-là sur la gestion de l'entreprise classique. D'autre part, la formation s'organise en alternance parmi d'autres cursus qui ont conservé un déroulement académique traditionnel à temps plein.

L'observation participante permet de rendre compte, de l'intérieur, d'une réalité vécue par des acteurs par une immersion directe du chercheur sur son terrain d'étude. Le risque qui pèse dans une telle démarche est d'être confronté à une double injonction (Arripe (d'), 2015), opposant des exigences scientifiques qui imposent de révéler ce qui a été observé à des exigences relationnelles qui commandent de ne pas tout dévoiler au nom de la préservation de l'organisation d'appartenance de l'analyste. Dans le cas présent, s'il s'agit bien d'une analyse d'expérience, elle n'est observation participante qu'« à posteriori » dans la mesure où la participation au terrain d'étude est intervenue bien avant que le terrain d'étude ne devienne objet de recherche de l'auteur. En revanche, le questionnement sur ce qu'il convient de dire est

avéré tant vis-à-vis de l'Université que vis-à-vis des organisations de l'économie sociale. Le fait d'être juge et partie limite la portée des résultats. L'intérêt de l'étude réside dans l'observation de l'intégralité du cycle de vie d'une formation, de sa création à sa disparition. L'évolution en creux et pics des inscrits et diplômés rend compte des différentes périodes (Figure 1).

FIGURE 1. EVOLUTION DES EFFECTIFS DU DESS
(2000-2004) ET DU MASTER (2005-2017)



SOURCE : ÉLABORATION AD HOC

Le résultat de l'étude est une identification des parties prenantes critiques du master. Elle se fait en fonction du pouvoir, de la légitimité et de l'urgence (Mitchell et al., 1997). A chaque étape, les parties prenantes qui font l'objet d'une attention soutenue varient (Jawahar et McLaughlin, 2001). La saillance des entreprises, des enseignants, des étudiants et des composantes universitaires s'avère plus ou moins marquée sur le cycle de vie du master. Sur sa phase de déclin, la formation ne parvient pas à conserver des interactions respectueuses entre certaines parties prenantes, l'une des conditions selon Weick (1993) pour assurer la résilience d'une organisation. Pour rendre compte de l'expérience vécue au sein de l'université française, le chapitre est structuré chronologiquement et révèle quatre paradoxes: Une première période (2000-2001) voit naître administrativement une formation qui n'est pas vraiment attendue par l'Université,

Une deuxième période (2001-2004) consiste à faire vivre la formation, alors qu'elle n'a aucune assise académique ;

- Une troisième période (2005-2010) consiste à défendre cette même formation contre des menaces administratives de fermeture alors que l'assise académique est enfin obtenue.
- Une quatrième période (2010-2017) se caractérise par le succès de la formation qui conduit à sa fermeture.

La conclusion esquisse un futur qui envisage la renaissance du master.

D'une réalité économique évidente au scénario universitaire improbable

Un contexte favorable : le tissu économique local des entreprises

L'Université de Bretagne Occidentale (Brest), qui héberge le master 2 « management des entreprises mutualistes et coopératives », se trouve dans une région particulièrement bien pourvue en mutuelles, coopératives, associations tant par leur nombre que par leur vitalité. En effet, la Bretagne constitue historiquement et culturellement un terreau favorable au développement de ce type d'organisations dans de multiples secteurs (agricole, maritime, bancaire, commercial, etc). La caisse régionale du Crédit Agricole du Finistère est créée en 1907. L'Office Central des Organisations Agricoles et Rurales de Bretagne, fondé en 1911 à Landerneau, a donné naissance à Coopagri Bretagne, Groupama Bretagne, la Mutualité Sociale Agricole et au Crédit Mutuel de Bretagne. Dans la grande distribution, Edouard Leclerc ouvre son premier magasin en 1949 à Landerneau, à partir duquel se développe le « mouvement Leclerc » sous une forme coopérative. La SICA de Saint-Pol-de-Léon est créée en 1961 sous l'impulsion d'Alexis Gourvennec. Dans le secteur des pêches, François Gloaguen fonde en 1964 le premier armement coopératif : l'Armement Coopératif Artisanal Finistérien. La plupart de ces entreprises constituent les

partenaires du master. Trois d'entre elles ont initié la création de cette formation: le Crédit mutuel, Coopagri et Groupama. Au-delà de leurs secteurs d'exercice, respectivement la banque, le secteur agricole et l'assurance, elles connaissent des problèmes de management comparables et partagent une culture commune. Un ancien cadre dirigeant d'une coopérative, par ailleurs maître de conférences associé à l'Université de Brest a l'idée de créer une formation dédiée à ces entreprises. Le DESS « Mutualisme et Coopération », ancêtre du master, ouvre en septembre 2000.

L'opportuniste d'une composante universitaire indifférente au sujet

Le mutualisme est, par nature, transversal, tandis que l'Université (l'université en général, pas seulement celle de Brest) est cloisonnée dans des disciplines: le droit, l'économie, la gestion, la sociologie, l'histoire pour n'en citer que quelques-unes. Le DESS sera donc rattaché à la gestion. L'étiquette mono-disciplinaire officielle permet de contourner le canevas universitaire, mais les enseignements, eux, seront transversaux dans les faits. La gestion n'est pas un mauvais choix. Elle répond aux attentes des entreprises en matière de formation immédiatement opérationnelle, elle s'inscrit dans le mouvement de fond d'une professionnalisation des universités et, dans une dimension plus locale, répond aux aspirations des universitaires en gestion de l'université de Brest d'étoffer leur offre de formation, qui en 2000 est encore faible. En outre, la période qui précède la création du DESS Mutualisme et Coopération constitue une période propice à l'ouverture de diplômes. L'Etat dispose encore de ressources car la crise financière de 2008 n'a pas encore eu lieu. Chaque université peut encore prétendre à des créations de postes d'enseignants-chercheurs, sous réserve de proposer des projets novateurs. L'enjeu est important pour une université, il sert souvent de baromètre pour mesurer le pouvoir et le rayonnement de ses composantes. Sur le sujet spécifique du mutualisme et des coopératives, les gestionnaires de l'université de Brest ne possèdent, en 2000, aucune compétence particulière. Au mieux, certains possèdent des connaissances

secondaires à d'autres matières mieux maîtrisées. Au pire, d'autres éprouvent une absence totale d'intérêt pour la chose. La recherche en gestion sur ces thèmes est quasi-inexistante, à l'exception notable d'une publication (Marc, 1984). Les instances nationales universitaires sont, d'ordinaire, particulièrement sensibles à cette dimension. Ce seul point aurait pu condamner le projet. Il n'en a rien été. Le diplôme fut habilité par le ministère.

La dérobade de l'entreprise partenaire

La première promotion devait en théorie être constituée majoritairement de candidats en formation continue : des cadres d'une entreprise coopérative en particulier. Les flux étaient même programmés par l'entreprise, avec l'annonce d'une reconduite annuelle systématique. En principe, 15 cadres salariés devaient commencer le cursus à la rentrée 2000. L'objectif affiché par le service formation de cette entreprise était, d'une part d'offrir une diplomation à ces cadres qui jusqu'à présent ne bénéficiaient que d'une formation interne non diplômante centrée sur le métier, d'autre part de réactiver une culture mutualiste clairement délaissée depuis une vingtaine d'années, progressivement effacée par une approche plus technicienne et plus commerciale du métier pour pouvoir faire face aux luttes concurrentielles. Pour permettre à ces cadres d'assister aux cours de l'université tout en poursuivant leur travail dans l'entreprise, le DESS est d'emblée organisé selon le rythme de l'alternance (de septembre à juillet, une semaine par mois à l'université, trois semaines en entreprise). Pour faire taire les remarques acerbes de certains universitaires choqués que l'université puisse être à ce point « aux ordres » de l'entreprise, la formation est également prévue pour être accessible aux candidats de formation initiale avec un effectif de 5. Ceux-ci se verraient proposer des stages dans la même entreprise et bénéficieraient d'une sorte de parrainage par les « anciens » que constituent les candidats de formation continue de la même promotion. Malgré de multiples échanges, entre université et entreprise pour préparer la rentrée, il n'y aura aucun candidat en formation continue. Seuls 5 étudiants de formation initiale forment la première promotion du DESS. Un instant, la question d'une ouverture différée

de la formation est quand même évoquée. Il serait peut-être plus prudent d'attendre un an pour convaincre l'entreprise de s'engager effectivement et parvenir ainsi à un effectif raisonnable. L'ambition de certains universitaires conduit au maintien de l'ouverture. Mais pour éviter un gaspillage de ressources, plusieurs cours du DESS sont mutualisés avec d'autres formations. En interne, aucun universitaire n'est volontaire ou disponible. La solution est trouvée en faisant venir un universitaire extérieur à l'équipe en place (l'auteur de ce chapitre, responsable de la formation de 2001 à 2017).

Le montage d'une formation a partir de rien

La fragilité des fondations

Quand le nouveau responsable arrive, il n'y a rien dans l'établissement sur le mutualisme et les coopératives ou si peu.

Le passage de relais est rapide. Voici ce qui se dit en substance en avril 2001 dans la perspective de la rentrée de septembre :

- Pour la deuxième promotion du DESS, la coopérative partenaire propose 15 candidats de formation continue, il suffit au responsable de la formation de recruter seulement 5 étudiants de formation initiale. La formation est viable.
- La mission principale consiste à bâtir une maquette des enseignements qui satisfasse les entreprises.

La première consigne n'est pas forcément un mensonge. Il s'agit peut-être du même péché d'optimisme ou de naïveté commis par le service formation de la coopérative. En tout cas, le scénario d'une défection de l'entreprise se reproduit. Si la chose avait été connue dès avril, les décisions auraient peut-être été différentes, mais ce n'est que progressivement que la nouvelle est annoncée par la coopérative. En mai, ce ne sera pas 15 candidats de formation continue mais 10 ou 12, en juin 5 ou 6, fin août seulement 2, pour finir à 0 à la rentrée.

La deuxième consigne est plus troublante car la formation existe déjà depuis un an. Théoriquement, il existe déjà des enseignements mais comme ceux-ci ont été mutualisés avec d'autres formations, tout reste effectivement à construire.

Bricolages et improvisations

Les difficultés opérationnelles qui se posent pour le fonctionnement du diplôme sont communes à n'importe quel responsable d'équipe. Où ? Quand ? Quoi ? Avec qui ? Face à qui ?

Où ? De quels moyens matériels dispose un DESS pour assurer les enseignements ? La réponse est évidente : d'une salle de cours. Encore que dans le cas particulier du DESS Mutualisme et Coopération, cette salle n'existe pas. L'équation est simple : sans salle de cours, pas d'ouverture de la formation. Après de multiples tractations, une solution est trouvée la veille de la rentrée 2001 : un bureau de 18 mètres carrés aux contours peu ergonomiques pouvant contenir 12 étudiants à peine est « généreusement » prêtée au responsable. Cela peut apparaître dérisoire mais convient parfaitement aux besoins. Elle confère une liberté, notamment dans l'organisation d'un emploi du temps en alternance. Elle permet accessoirement d'identifier physiquement une formation. Dans pratiquement toutes les organisations, un des indicateurs du pouvoir est la surface détenue : le responsable du DESS est encore loin de s'en soucier. L'important est que la formation s'ouvre. Par la suite, la salle est même reprise pour être transformée de nouveau en bureau. Cette fois, il n'existe pas d'autre salle. Il faut trouver les semaines vacantes laissées par une autre formation, qui accepte qu'on utilise sa salle pendant son absence. Le DESS n'y perd pas au change car la salle est plus grande et équipée d'un vidéo-projecteur. L'emploi du temps est néanmoins moins souple puisqu'il est déterminé en fonction des « trous » laissés par l'autre formation.

Quand ? L'alternance en 2001 a quelque chose de novateur à l'université habituée à une organisation simple de l'année. Les pratiques courantes sont plutôt des cours dans un premier temps avec un stage en fin d'année universitaire. Dans le cas du DESS Mutualisme, le choix de l'alternance est le fait de la coopérative

partenaire. Même si cette dernière se désengage une deuxième fois de la formation continue, l'alternance reste le mode d'organisation dont bénéficient finalement les étudiants de formation initiale. L'université n'en aurait pas eu spontanément l'idée mais il se trouve que, loin d'être un élément secondaire du cursus, le DESS Mutualisme trouve sa place et son originalité grâce à cette dimension. D'octobre à juillet, les étudiants sont, trois semaines par mois, dans des entreprises coopératives ou mutualistes pour effectuer leur stage, contre une semaine par mois à l'université pour assister aux enseignements. La place centrale de la pratique constitue un avantage déterminant, facteur de succès pour le DESS Mutualisme, pour trois raisons essentielles. Elle encourage les étudiants à poser leur candidature dans une formation résolument professionnalisante. Le parallèle continu de la théorie et de la pratique structure un état d'esprit hors du commun et facilite la compréhension des nuances du modèle mutualiste et coopératif — surtout sur un sujet comme celui-là où il est facile de se cantonner à une posture dogmatique— ; l'évolution du comportement des étudiants vers plus de maturité est perceptible « à l'œil nu ». Enfin, l'alternance constitue un sésame à l'égard des recruteurs sur le marché du travail.

Quoi ? Qu'est-ce que le mutualisme ? Et comment se forme (s'auto-forme) le responsable alors qu'il n'y connaît rien au départ ? Par réflexe universitaire, la consultation des publications académiques en gestion s'impose. En 2001, à quelques exceptions près (Jaeger, 2000), c'est pratiquement un désert. Hors des revues de gestion, la découverte de RECMA, la revue internationale de l'économie sociale, sera d'un précieux secours. Il faut, par ailleurs, réussir à convaincre lesdites entreprises du bien-fondé de la démarche. Le positionnement de la formation doit être orienté sur le management sans être un DESS de management généraliste puisqu'il existe déjà un DESS Certificat d'Aptitude à l'Administration des Entreprises. La formation doit porter sur les coopératives et les mutuelles sans tomber dans une idéologie trop marquée. La base de la maquette des enseignements du DESS Mutualisme et Coopération sera la gestion pour également deux autres raisons : le nouveau responsable ne connaît que cela et les intervenants locaux potentiels sont pratiquement tous des gestionnaires. Les coopératives partenaires sont bien entendu associées à cette élaboration.

Avec qui ? Qui sont les enseignants du DESS Mutualisme ? Les universitaires brestois gestionnaires acceptent d'intervenir dans le DESS, de bonne grâce, plus pour rendre service que par envie de s'impliquer dans le sujet, du moins au départ. Des enseignants en finance, marketing, ressources humaines, comptabilité, contrôle de gestion, système d'information, logistique et stratégie acceptent ainsi d'assurer quelques cours. Pour eux, la démarche n'est pas simple car il existe peu ou pas d'écrits, dans leurs matières respectives, sur le sujet spécifique des coopératives et des mutuelles. Il convient de s'intéresser à des concepts absents des sentiers balisés de la gestion : le sociétaire, les réserves impartageables, le territoire, etc. Certains font le choix de construire un cours dédié, d'autres se contentent de dupliquer un cours standard sans aucune spécificité et déjà rôdé dans d'autres formations. Les compétences manquantes seront trouvées auprès d'universitaires brestois d'autres disciplines : l'économie, la sociologie, le droit. Enfin sur des sujets pointus requérant des spécialistes des coopératives et des mutuelles, les intervenants sont trouvés auprès d'autres universités proposant des formations en économie sociale —Nantes, Rennes, Angers, Le Mans—. La bonne surprise vient des professionnels des coopératives et mutuelles bretonnes —dans la banque, l'assurance, la coopération agricole ou la santé— qui acceptent volontiers de donner le point de vue des praticiens sur ces questions. Ils ont des choses à dire : ces entreprises ne se gèrent pas comme les autres, les difficultés rencontrées ne sont pas de simples anecdotes et méritent d'être traitées selon un modèle de management propre. Leurs interventions auprès des étudiants sont particulièrement appréciées des étudiants.

Face à qui ? La défection de la coopérative partenaire —pour la seconde fois— détruit l'espoir d'ouvrir une formation composée d'un public de formation continue. Heureusement, les étudiants de formation initiale vont pouvoir « remplir » la deuxième promotion. Mais, pour ménager certaines susceptibilités, l'ordre est donné au responsable de la formation de ne pas faire de publicité avant fin juin, c'est-à-dire quand les étudiants ont déjà déserté les salles de cours. Pour lui, un DESS est synonyme d'excellence et de sélection. Il découvre une université malade de dogmes et d'objectifs chiffrés. La réalité des débouchés sur le marché du travail et la justesse de la thématique développée

important peu aux yeux de l'institution. L'université a beau être un temple du savoir, ici comme ailleurs, rien ne remplace un effectif pour paraître crédible. Pour garantir le sérieux et l'image de la formation, le responsable du DESS ne cède pas et préfère démarrer avec un effectif réduit, quitte à subir la critique du nombre insuffisant par la suite. Dix étudiants de formation initiale, seulement, constituent la deuxième promotion. Une tendance se dessine et se confirmera par la suite : à quelques exceptions près, la grande majorité des candidats vient pour l'alternance. L'intitulé « mutualisme et coopération » n'interpelle pas ou est mal compris. Comment s'en étonner puisqu'ils n'ont pas reçu d'enseignement sur les coopératives et les mutuelles durant les études antérieures?

D'une légitimité académique à sa remise en cause administrative

La période 2000-2004 s'achève sur une réussite. Le diplôme n'a pas souffert de son absence d'assise scientifique, il fonctionne correctement au niveau des enseignements et est monnayable sur le marché du travail. Désormais, le DESS devient Master, un changement d'appellation qui modifie quelques pratiques mais pas l'esprit de la formation. La période 2005-2010 s'efforce de corriger la faiblesse initiale. Renforcer la légitimité scientifique par des publications permet de consolider la position. Néanmoins, quand bien même cet effort est consenti, le manque de reconnaissance des thématiques non habituellement développées par les pairs de l'université peut s'avérer éliminatoire lors de la demande de renouvellement de l'habilitation du diplôme auprès du Ministère. Pourtant tous les clignotants sont au vert.

Le passage au Master

En 2004, le passage des DESS aux masters conduit à réaliser des économies, par réduction du volume horaire et/ou mutualisation des formations. En effet, à partir de 3 DESS existant antérieurement — Mutualisme et Coopération, Certificat d'Aptitude à l'Administration des Entreprises, Management International de la

PME— aux finalités distinctes et aux emplois du temps séparés, succèdent 3 options de Master 2 devant composer entre elles autour d'un tronc commun. Cette mutualisation des ressources n'est pas souhaitée par les universitaires mais imposée par le ministère qui estime qu'il s'agit de formations analogues. Elles visent effectivement à former des généralistes de la gestion. Toutefois la première option est en alternance quand les deux autres s'organisent selon un schéma classique de cours et étudient l'entreprise actionnariale uniquement ; la deuxième option s'adresse à des néophytes de l'entreprise alors que les deux autres s'adressent à des candidats au cursus déjà lié à la vie des affaires ; la troisième option recommande à ses étudiants un stage à l'étranger tandis que, pour des raisons pratiques, l'alternance de l'option Mutualisme se déroule bien souvent avec des entreprises de la région. Le tronc commun est subi par les étudiants qui ont bien du mal à retrouver la spécificité de chaque option. Des enseignements édulcorés de masse —60 étudiants au lieu de 20 ne créent pas un lien pédagogique fort— produisent leurs effets. Le bouche-à-oreille lapidaire des anciens étudiants —Comment peut-on les en blâmer ?— fait chuter le nombre de candidatures. En 2008, l'option Management International disparaît purement et simplement tandis que l'option Administration Générale des Entreprises (ex-CAAE) est menacée de fermeture faute de candidats. Seule l'option Mutualisme passe le cap sans trop de dommages, en maintenant une identité forte.

Le maintien d'un effectif raisonnable

Le pari d'un flux d'étudiants choisissant le mutualisme et la coopération est remporté (même si c'est davantage l'alternance que la thématique qui attire). Le plafonnement des effectifs à 20 étudiants maximum est un souhait du responsable. Au-delà de ce seuil, les enseignements risqueraient de perdre en qualité et le suivi des étudiants durant les phases d'alternance en entreprises deviendrait trop lourd.

Le fléchissement ne s'explique pas vraiment par la baisse démographique annoncée du nombre d'étudiants au niveau national, celle-ci ne devrait produire ses effets que dans quelques années. De façon plus immédiate, le tronc commun

imposé lors du passage au Master produit ses effets destructeurs. En outre, le diplôme subit la concurrence de nouvelles formations de gestion. Localement sur Brest et rien que sur la période 2004-2008, l'offre de formations bac+5 en gestion est passée de 4 à 8 spécialités. L'exploit est d'avoir pu maintenir les effectifs, sans trahir la qualité du recrutement des étudiants, alors que les effectifs à bac+4 n'ont pas progressé en proportion dans des conditions analogues. Un effort de communication est entrepris chaque année pour attirer les candidats potentiels de divers cursus. L'élaboration d'un site dédié au Master 2 contribue largement à son rayonnement extérieur¹. Ce site a pu être construit sans budget, grâce à l'intervention à titre gracieux d'un professionnel. Sans cet appui providentiel, le manque de moyens internes —absence de ressources financières, aucune compétence technique— aurait empêché cette réalisation. Le vivier de recrutement du Master Mutualisme et Coopération ne se tarit pas car il est diversifié, même si les étudiants bretons sont les plus nombreux pour des raisons évidentes de proximité. Il est composé de gestionnaires, d'économistes et de juristes, en provenance de l'Université de Bretagne Occidentale ou d'autres universités françaises. Le public est majoritairement constitué de candidats en formation initiale mais la formation continue est régulièrement représentée. La formation continue ne draine pas les lourds effectifs prévus dans le projet initial par le service formation d'une seule entreprise, elle est plutôt le fait d'initiatives personnelles de salariés d'entreprises différentes. Toutefois, au fil des années, la quête de sens dans la vie des affaires est une idée qui germe dans l'esprit d'un nombre croissant de candidats. La crise financière de 2008 suscite, bien sûr, ce genre de vocation. L'engagement pour une cause était déjà perceptible chez certains avant cette date mais ne fait que se renforcer depuis.

Une recherche active

Absente à l'origine et point fragile de la formation jusqu'en 2004, la recherche, sur les coopératives et les mutuelles, se constitue progressivement à l'Université de

1 Voir plus d'information dans : www.univ-brest.fr/iae/mut-coop

Bretagne Occidentale. Plusieurs communications à des colloques internationaux sont assurées. Des publications sont obtenues. L'organisation d'un colloque international à Brest réunit une centaine d'enseignants-chercheurs en provenance de 13 pays différents (Rulescoop en 2006). La publication d'un ouvrage collectif aux Presses Universitaires Rennaises (Munoz et al., 2008) apporte un éclairage multidisciplinaire et international. Sur Brest, la recherche commence à essaimer. Ainsi, dans le département de gestion, certains étudiants du Master Recherche et certains doctorants choisissent des problématiques en lien avec le monde coopératif et mutualiste. Un mémoire de recherche (Vaugier, 2009) a d'ailleurs reçu un prix de recherche coopérative (celui de la Confédération Nationale du Crédit Mutuel en 2009).

La force d'un réseau régional d'entreprises et d'un réseau international d'universités

L'une des forces du mutualisme et de la coopération est d'être présente dans plusieurs secteurs économiques. Le réseau d'entreprises qui gravite autour du Master 2 Mutualisme est diversifié : coopératives agricoles, coopératives maritimes, SCOP —coopératives de salariés—, coopératives de commerçants, banques coopératives, mutuelles d'assurance, mutuelles de santé. Il est fort en Bretagne mais s'étend également au niveau national. Il se constitue progressivement depuis la création du DESS, à 2 niveaux. D'une part, des professionnels —cadres salariés, dirigeants— de ces entreprises assurent des enseignements. D'autre part, des stages sont proposés aux étudiants ; à l'issue de la formation, ils se transforment parfois en emplois définitifs. Par le bouche-à-oreille, ce sont bien souvent les entreprises qui contactent désormais le responsable. L'idée fait son chemin. Avec le temps, les dirigeants finissent par entendre parler de cette formation. A défaut de convaincre l'Université, l'atypisme du Master Mutualisme suscite la curiosité, voire l'intérêt, des entreprises.

L'autre force du mutualisme et de la coopération est d'être présente dans plusieurs pays. Le sentiment de solitude qui prévaut dans la sphère nationale des universités n'a pas lieu d'être au niveau planétaire. Non seulement les mu-

tuelles² et les coopératives³ sont présentes partout dans le monde, mais plusieurs universités étrangères proposent des formations analogues à celles de Brest : Sherbrooke au Canada⁴, Valence en Espagne⁵, Bologne en Italie⁶, etc... Forte de ce constat, l'Université de Brest organise en 2006 un colloque international réunissant une centaine de participants en provenance de 26 universités de 13 pays différents. Il s'agit du premier colloque de Rulescoop —réseau international universitaire d'études coopératives—. Depuis cette date, des universitaires rencontrés à cette occasion sont revenus à Brest comme professeurs invités pour enseigner, entreprendre des recherches, organiser des échanges d'étudiants et de professeurs.

L'alourdissement des procédures administratives

Une université française ne peut délivrer un diplôme que si elle en a reçu l'autorisation. Cette autorisation n'est pas octroyée « à vie », ni reconduite tacitement, elle est contrôlée tous les quatre ans au cours d'une campagne d'habilitation ou d'accréditation. Concrètement, chaque responsable de diplôme doit établir un dossier qui passe ensuite par plusieurs filtres : la faculté ou l'institut d'appartenance statue sur son offre de formation, la présidence de l'université valide ou refuse son offre globale, l'AERES (agence nationale d'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche) émet un avis, le Ministère accorde ou refuse l'habilitation à délivrer le diplôme. Des systèmes de navettes permettent des échanges pour apporter les correctifs nécessaires. Il faut noter une dérive bureaucratique croissante. Le dossier d'habilitation nécessaire pour présenter une demande recevable s'alourdit : de 2 pages en 2000, on passe à 10 pages en 2004 et à 15 pages en 2008. Les procédures préparatoires s'allongent. Même pour

2 Voir plus dans : ww.aim-mutual.org

3 Trouver plus d'information : www.ica.coop

4 Consulter : www.usherbrooke.ca/ecole-gestion/mba/mba-gestion-coop-mutuelles/

5 Voir dans : www.uv.es/master_economia_social

6 Disponible dans : www.ems.unibo.it/it/corsi/master-in-economia-della-cooperazione

un renouvellement, la réflexion doit s'enclencher deux ans avant. Ainsi, pour la campagne d'habilitation 2012, les premières démarches doivent être entreprises en 2010. Les critères, consignes, documents, annexes arrivent de manière dispersée et s'amoncellent sans que l'on puisse identifier à l'avance le point clé qui éliminera un diplôme. On le découvrira en fin de parcours, généralement trop tard pour pouvoir réagir.

En 2008, le Master 2 devait être renouvelé sans problème puisqu'il respecte les critères d'enseignement, de recherche et d'emploi sur le marché du travail. L'évaluateur national émet pourtant un avis défavorable car il estime que les flux estimés d'étudiants sont trop optimistes et que les autres spécialités de master de l'établissement —finance, marketing, ressources humaines— peuvent répondre aux besoins des coopératives et mutuelles. Pour survivre, le Master 2 Management des entreprises mutualistes et coopératives doit se contenter d'être une simple option au sein de la spécialité « Administration des entreprises ». Il subit une réduction du volume horaire d'enseignement mais parvient à retrouver son indépendance de fonctionnement avec un emploi du temps propre.

Le succès a l'origine de l'échec

Le prétexte de la défense de l'intérêt des étudiants

A partir de 2008, le Master 2 Management des entreprises mutualistes et coopératives entame sa phase de maturité car s'il tient désormais une place consolidée dans l'offre de formation de l'université, les effectifs ne sont pas appelés à croître. La démographie et les offres concurrentes fixent des limites. L'habilitation est reconduite sans aucune difficulté en 2012 pour la période 2012-2017, tant par l'université que par le ministère. Elle ne l'est pas en 2016 pour la période 2017-2022. L'origine de sa disparition est à rechercher paradoxalement dans son succès, au sein du département de gestion. Le succès est un bien grand mot pour désigner des résultats honorables obtenus en 2010 et en 2013. Une vingtaine d'étudiants ne constitue pas un score exceptionnel mais c'est déjà

beaucoup plus que d'autres cursus, d'autant qu'il s'agit parfois de très bons étudiants. Les effectifs atteints font de l'ombre à d'autres spécialités de gestion du même établissement. L'argument principal avancé par les collègues pour corriger une situation jugée anormale est que la formation n'est qu'un parcours secondaire dont le tronc commun « Administration des entreprises » doit être réaffirmé, afin de ne pas « tromper » les étudiants. Une première mesure est prise par la direction de l'établissement en 2011.

La communication institutionnelle de l'offre de formations du département de gestion —site internet et flyers— fait systématiquement l'impasse sur le parcours « Coopératives ». Ainsi, un étudiant qui se documente pour sa poursuite d'études ne saura même pas que le cursus existe. S'il est gestionnaire, on lui conseillera un master fonctionnel —marketing, finance, ressources humaines— ; s'il est non gestionnaire, on lui conseillera un master double compétence, parcours d'« Administration des entreprises ». Dans le canevas officiel, aucun étudiant ne peut donc être intéressé par le parcours « Coopératives ». Dans ces conditions, le responsable est contraint de faire sa propre communication sans l'appui de sa propre institution et composante avec des moyens rudimentaires —des photocopies pour rivaliser avec des plaquettes en papier glacé—. Une deuxième mesure est prise par la direction de l'établissement en 2013. Les enseignements du tronc commun « Administration des entreprises » interdisent aux étudiants d'effectuer une alternance sur l'année entière, l'alternance du parcours « Coopératives » ne peut se faire désormais que sur 6 mois. Le critère de différenciation, apprécié des étudiants et qui avait permis initialement à la formation de se développer est fragilisé, d'autant que dans le même temps les autres masters de l'établissement se sont tous mis à proposer l'alternance sur l'année. Absent des plaquettes de présentation et offrant une possibilité d'alternance moindre, les étudiants vont se détourner progressivement du parcours « Coopératives », ils vont effectivement cesser de se « tromper ». La chute des candidatures consécutive aux décisions de la direction est inexorable.

Une fermeture, juste retour à la normale ?

Lorsqu'en 2016, lors de la campagne d'accréditation de l'offre de formation 2017-2022, la présidence de l'Université de Bretagne Occidentale décide de ne pas reconduire le parcours « Coopératives » à compter de 2017, il s'agit d'un choix guidé essentiellement par la faiblesse des effectifs inscrits. L'argument est imparable. Dans un contexte budgétaire, de plus en plus resserré, il est logique de supprimer les formations délaissées. En revanche, la question de la pertinence de la thématique par rapport au territoire n'est pas discutée. La recherche sur les coopératives, maintenant bien présente à Brest (3 thèses soutenues : Lapoutte, 2013 ; Trividic, 2014 ; Le Foll, 2017), ne constitue pas non plus un argument suffisant pour empêcher la fermeture de la formation. En l'arrêtant, l'université ne fait pourtant pas une grosse économie car, après les rabotages successifs, le coût du cursus est devenu dérisoire par rapport à une formation complète. Les difficultés économiques sont souvent propices à la création de coopératives et de mutuelles (la coopération est fille de nécessité). Ironie du sort, ce sont ces mêmes difficultés économiques qui ont entraîné en partie la fermeture du master 2 alors que son utilité sociale dans un tel contexte est patente. Les coopératives et mutuelles existaient avant le master ; sa disparition ne les menace pas. Seulement, lorsqu'il s'agit de proposer des solutions pratiques aux défis du 21ème siècle (santé, crédit, énergie, alimentation, environnement), sa thématique est plus utile que d'autres. Mais dans le mouvement de reconfiguration de l'Université, il n'y a pas de place à des thématiques périphériques aux champs habituels des disciplines.

Conclusion

Le fait, pour l'auteur du chapitre, d'être juge et partie limite la portée des résultats. Néanmoins, l'observation, de l'intérieur, sur une durée significative de 16 années apporte une vision longitudinale. Les parties prenantes critiques du master ont évolué sur son cycle de vie. Dans la phase de création de la formation, la réalité

économique du bassin d'emploi est l'élément déterminant. Dans la phase de lancement, il s'agit de l'équipe pédagogique. Dans la phase de maturité, un jeu de pouvoirs s'articule autour des universitaires et de leurs disciplines. Dans la phase de déclin, la survie se joue sur l'effectif étudiant.

Cette expérience prouve que le lien entre entreprises coopératives, universitaires et étudiants, sur le territoire et à l'international, est possible mais que ce lien était devenu trop fragile par l'inaction conjuguée de plusieurs acteurs. Il arrive un moment où le principe de réalité s'impose. Pour Weick (1998), l'improvisation n'est que l'une des sources de résilience d'une organisation. Dans le cas étudié dans ce chapitre, les « bricolages » qui ont permis l'essor de la formation ne suffisent plus lorsque les interactions entre certaines parties prenantes deviennent défectueuses. La préoccupation sur les coopératives peut renaître à l'université. L'expérience est reproductible, y compris à Brest, mais pas forcément pour tout de suite. Elle nécessite de réunir plusieurs conditions. La renaissance ne peut se faire qu'avec le soutien de l'université et du département de gestion. L'objet paraît inaccessible aujourd'hui du fait des restrictions budgétaires qui vont plutôt dans le sens d'une réduction de l'offre de formation. Néanmoins, le sujet des coopératives peut renaître par l'intérêt des entreprises confrontées à des crises. À défaut d'augmenter l'offre de formation, il est tout à fait possible de s'appuyer alors sur les masters existants et de redéfinir l'offre en l'ajustant aux préoccupations coopératives et mutualistes, quelques modules d'enseignement au départ puis une dénomination propre par la suite. Pour ne pas souffrir des fragilités du passé, il sera sans doute préférable de s'appuyer sur une spécialité de master en gestion mono-disciplinaire (finance, marketing, ressources humaines plutôt que management généraliste), sans doute moins pertinente pour satisfaire les besoins des coopératives mais plus apte à s'insérer dans le canevas universitaire traditionnel.

Références

- Arripe, d'A. (2015). La posture du chercheur dans l'observation participante : de la trahison à la culpabilité. *Anthropologicas*, 13, 48-56. Récupéré dans : <http://revistas.rc.aap.pt/antropologicas/issue/view/457>
- Demoustier, D. et Wilson-Courvoisier, S. (2009). L'enseignement initial de l'économie sociale et solidaire : un enjeu stratégique. *RECMA-Revue Internationale de l'Economie Sociale*, 311, 59-71. doi: <http://dx.doi.org/10.7202/1022186ar>
- Jaeger, M. (2000). Vente à perte dans le secteur bancaire et avantage concurrentiel des banques mutuelles et coopératives. *Revue d'Economie Financière*, 56,195-216. doi : <https://doi.org/10.3406/ecofi.2000.3821>
- Jawahar, I. M. et McLaughlin, G. L. (2001). Toward a descriptive stakeholder theory: an organizational live cycle approach. *Academy of Management Review*, 6(3), 397-414. doi: <https://doi.org/10.1017/S1833367200002844>
- Lapoutte, A. (2013). *Gouvernance et légitimité : le modèle mutualiste, thèse de doctorat en Sciences de Gestion de l'Université de Bretagne Occidentale, soutenue publiquement le 9-12-2013*. Récupéré dans : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01124158>
- Le Foll, S. (2017). *Banque de réseau coopérative et relation de proximité : le cas du Crédit Mutuel de Bretagne*. Thèse. Université de Bretagne Occidentale. Récupéré dans : <http://www.theses.fr/2017BRES0099>
- Marc, F. (1984). La gestion des banques mutualistes ou comment vivre la différence. *Revue Française de Gestion*, 111-119. Récupéré dans : <https://archives-rfg.revuesonline.com/>
- Mitchell, R. K., Agle, B. R. et Wood, D. J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Saliency: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *Academy of Management Review*, 22(4), 853-886. doi : [10.2307/259247](https://doi.org/10.2307/259247)

- Munoz, J., Radrigan Rubio, M. et Regnard, Y. (Dir.) (2008). *La gouvernance des entreprises coopératives*. France : Presses Universitaires de Rennes.
Récupéré dans : <http://www.pur-editions.fr/>
- Trividic, G. (2014). *Comment développer le co-entrepreneuriat en SCOP*. Thèse. Université de Bretagne Occidentale.
- Vaugier, E. (2009). *Le mutualisme, une compétence stratégique : le cas des banques coopératives en France*. Mémoire majeur. Récupéré dans : http://www.recma.org/sites/default/files/Memoire_Elodie_Vaugier_-_Le_mutualisme_une_competence_strategique_pour_lentreprise_-_Le_cas_des_banques_cooperatives.pdf
- Weick, K. E. (1993). The collapse of sensemaking in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 38(4), 628-652. doi: 10.2307/2393339

**UNA MIRADA DESDE EL SISTEMA:
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA VINCULAR LA
EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA ECONOMÍA
SOCIAL EL PROGRAMA ARGENTINO DE
EDUCACIÓN EN ECONOMÍA SOCIAL Y
COOPERATIVISMO EN LA UNIVERSIDAD**

**A LOOK FROM THE SYSTEM: PUBLIC POLICIES TO
LINK HIGHER EDUCATION AND SOCIAL ECONOMY
THE ARGENTINE PROGRAM OF EDUCATION IN SOCIAL
ECONOMY AND COOPERATIVISM IN THE UNIVERSITY**

Natalia Soledad Stein

¿Cómo citar este capítulo?

How to cite this chapter?

Stein, N. S. (2020). Una mirada desde el sistema: políticas públicas para vincular la educación superior y la economía social (el programa argentino de educación en economía social y cooperativismo en la universidad).

En C. Pérez Muñoz e I. Hernández Arteaga (Eds.), *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación (tomo 1)* (pp. 181-213). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

DOI: <https://dx.doi.org/10.16925/9789587602234>

RESUMEN

Desde un nivel de análisis macro, y con miras a rescatar aquellos aportes, experiencias o actores que, en esta línea, inciden sobre los sistemas —como lo son el Currículum Global para la Economía Social Solidaria o, en Argentina, la Red Universitaria de Economía Social Solidaria (RUESS) y la Red de Educación y Economía Social y Solidaria (REESS)—, este capítulo pone en valor los intentos de abordaje integral de la temática. En este caso desde la política pública y en una acción concreta del Ministerio de Educación argentino. Así, el presente trabajo estudia el Programa de Educación en Economía Social y Cooperativismo en la Universidad, impulsado desde 2014 por la Secretaría de Políticas Universitarias. Como punto de partida, se entiende que la visión del mundo que propone el movimiento cooperativo constituye un instrumento pedagógico para la democracia participativa, con valores y principios que favorecen la equidad, la justicia y por lo tanto la cohesión social y la paz. En línea con esta premisa, la Argentina y la región venían presentando durante la última “década larga” cierta direccionalidad política hacia la promoción de la economía social y sus organizaciones, buscando favorecer un sistema de relaciones basadas en la participación, la solidaridad y la reciprocidad. Sin embargo, un desafío pendiente era involucrar al sistema educativo en la tarea de concientización sobre ese potencial transformador. Sobre esta vacancia interviene el programa que describimos, resultando una herramienta poderosa para fortalecer desde el sistema universitario nacional a las organizaciones y redes de la economía social y solidaria. La metodología empleada es la recopilación de datos a partir del arqueo documental —resoluciones, publicaciones gráficas y virtuales—; así como el relato de la experiencia de actores vinculados al programa. La información relevada es estudiada desde los distintos enfoques que hacen al análisis de las

políticas públicas, en relación a su planificación, implementación y evaluación, la agenda política, actores intervinientes, capacidades estatales, modelos de gestión, participación, entre otros. A partir de este análisis se caracterizará al programa como una práctica instituyente, tanto en su impacto como en las condiciones internas de su organización. Las limitaciones se dan en la medida en que los resultados concretos podrán ser evaluados solo en el mediano plazo. Por otra parte, la coyuntura bajo la cual fue concebido el programa ha cambiado drásticamente, por lo que su continuidad ha quedado en suspenso.

PALABRAS CLAVE: economía social, universidad, políticas públicas.

ABSTRACT

From a macro-level of analysis, and with a view to rescuing those contributions, experiences or actors that, in this line, affect systems —such as the Global Curriculum for the Social Solidarity Economy or, in Argentina, the University Network of Social Solidarity Economy (RUESS) and the Education and Social Solidarity Economy Network (REESS)—. This chapter highlights the attempts to comprehensively address the issue, in this case from public policy and in a specific action of the Argentinean Ministry of Education. Thus, the present work studies the “Program of Education in Social Economy and Cooperativism in the University”, promoted since 2014 by the Secretariat of University Policies. As a starting point, it is understood that the vision of the world proposed by the cooperative movement constitutes a pedagogical instrument for participatory democracy, with values and principles that favor equity, justice and, therefore, social cohesion and peace. In line with this premise, Argentina and the region had been presenting during the last “long decade” a certain political direction towards the promotion of the Social Economy and its organizations, seeking

to favor a system of relations based on participation, solidarity and reciprocity. However, a pending challenge was to involve the education system in the task of raising awareness about this transforming potential. The program we describe is involved in this vacancy, resulting in a powerful tool to strengthen the organizations and networks of the Social Solidarity Economy from the national university system. The methodology used is the collection of data from the archival documentary —resolutions, graphic and virtual publications—; as well as the story of the experience of actors linked to the program. The information collected is studied from the different approaches that form the analysis of public policies in relation to its planning, implementation and evaluation, the political agenda, intervening actors, state capacities, management models, participation, etc. Based on this analysis, the program will be characterized as an instituting practice, both in its impact and in the internal conditions of its organization. The limitations are given to the extent that the concrete results can be evaluated only in the medium term. On the other hand, the conjuncture under which the program was conceived has changed drastically, so that its continuity has been suspended.

KEYWORDS: Social Economy, University, Public Policy.

Introducción

Julio Olivera, quien hiciera un aporte sustantivo a las disquisiciones sobre la construcción simbólica del cooperativismo, postulaba en 1973 que todo sistema económico detenta un rol pedagógico, ya que opera como un dispositivo ideológico que moldea la subjetividad de los/as ciudadanos/as.

La mayoría de las personas pasan la mayor parte de su tiempo y de su vida ocupadas en actividades económicas. Por esta causa las circunstancias en que se desenvuelve el proceso económico afectan intensamente los caracteres de su personalidad. No existe en el mundo contemporáneo aparato de educación que actúe de modo tan ubicuo y permanente como el sistema económico. Puede ser apto para robustecer o para enervar las facultades superiores del hombre, para restringir o para estimular sus apetitos inferiores. (Olivera, 2005).

Todo sistema económico es, de modo inevitable, un sistema de pedagogía social. (Olivera, 1973).

La matriz de pensamiento instalada por el neoliberalismo como dispositivo ideológico, por caso, opera de manera subyacente sobre individuos y organizaciones, orientando sus modos de actuar y de interpretar la realidad (Herrera, 2013). Algunos de los rasgos fundamentales de dicha construcción subjetiva son “la ponderación de los valores y reglas del mercado, la importancia de lo individual frente a lo colectivo, la competencia como eje de las relaciones, la mercantilización de los vínculos y la primacía de lo privado sobre lo público” (Mecle Armiñana, 2001), dando como resultado un sujeto “íntegramente homogeneizado a una lógica empresarial, competitiva y comunicacional, medida todo el tiempo por su performance” (Alemán, 2013).

En esta línea, la economía social como modelo económico y de gestión juega un papel primordial en la producción contrahegemónica de sentido. La visión del mundo del movimiento cooperativo constituye un instrumento pedagógico para la democracia participativa, con valores y principios que favorecen la

equidad, la justicia, y por lo tanto la cohesión social y la paz, representando un “escalón ético superior” (Elgue, 1997).

Todo sistema económico es, de modo inevitable, un sistema de pedagogía social. El sistema cooperativo lo es deliberadamente. La posición única del cooperativismo entre las doctrinas sociales estriba en la importancia que asigna a sus finalidades educadoras, sin que ello menoscabe sus objetivos económicos. (Olivera, 1973).

[...] su meta es formar al hombre cooperativo, que es la coexistencia armónica de lo individual y lo social. (Olivera, 1970).

Así, el sistema cooperativo no sería tan solo un método para proveer la satisfacción de las necesidades, sino que transformaría ampliamente la personalidad de los protagonistas de este proceso. Se entiende por lo tanto que la educación en los principios y valores del cooperativismo, así como sus modelos de gestión, constituye una herramienta fundamental en pos de superar el tipo de subjetividad moldeado por el actual modelo económico imperante.

Los estudios sobre el tema

Tomando entonces como objeto la educación en economía social, podríamos apreciar dos dimensiones: por un lado, el acceso de los agentes de este sector a formación específica; y por otro, la incorporación de la economía social como tema en la agenda del sistema educativo. En estudios sobre este tema, dichos abordajes suelen converger, por tratarse de los mismos grupos que comparten la preocupación, sea esta teórica o práctica.

En relación a la primera de las dimensiones mencionadas, que es el acceso a formación específica por parte de los diferentes actores de la economía social, Coraggio sostiene que es necesario:

[...] proveer de asesoría técnica específica así como de acceso general al conocimiento y la información (a través de las Universidades, Institutos

Tecnológicos, sistema de educación y capacitación en general) a [...] los promotores y agentes de emprendimientos asociativos e iniciativas comunitarias dirigidas a resolver necesidades sociales sin fines de lucro con la mayor calidad –del producto y de la relación proveedor/usuario– posible. (Coraggio J. L., 2003).

Cuando dicha necesidad de formación es resuelta por la propia entidad, el movimiento cooperativo lo denomina educación cooperativa, lo que está relacionado con uno de los siete principios básicos del cooperativismo (Silva Díaz, 2010). Al mismo tiempo, la necesidad puede ser satisfecha mediante el acceso y participación en trayectos formativos, en sus distintas modalidades y niveles educativos.

Por otra parte, la segunda dimensión, a la que entendemos que atiende el Programa estudiado, hace referencia a las posibilidades y casos concretos de incorporación de la Economía Social como tema dentro del sistema educativo. Coraggio (1999) señala que, para el crecimiento del sector de la Economía Social, es necesaria “una estrategia participativa de educación para todos –formal, informal y no formal–, atendiendo a las necesidades básicas de aprendizaje de todos los sectores de la sociedad local”.

Aquí es preciso distinguir entre los niveles de enseñanza básica y media, y superior. Ratier y Bottini (1967) y Schujman (1986), ente otros, desarrollan extensamente la temática del cooperativismo en la escuela. También se cuentan algunos desarrollos sobre el juego cooperativo en la escuela (Almeida, 2004).

En lo que respecta a la educación superior, el tipo de trabajos que abordan el tema es con mayor frecuencia la sistematización de experiencias. Este es el caso de algunos documentos sobre los aportes de la Red de Educación y Economía Social y Solidaria, por ejemplo, a la extensión, la docencia y la formación de grado y posgrado (Álvarez y Pacheco, 2012), (Álvarez, 2011).

La pertinencia de la propuesta

La posibilidad de llevar la temática de la economía social al sistema de educación superior despierta desde hace algunos años la atención de académicos, funcionarios, y representantes del movimiento cooperativo, quienes señalan que

es la universidad pública, por medio de sus funciones de docencia, investigación y extensión, la que ocupa el rol ineludible en el diseño, gestión y promoción de instancias formativas inclusivas y comprometidas con los problemas que hacen a la ética y el desarrollo.

Se asume que la universidad pública es formadora de valores y conciencia cívica, contribuyendo a un marco de referencia cultural en la comunidad de la cual forma parte. Desde distintas concepciones de universidad, con sus respectivos esquemas de valores, se orientará el pensamiento y se definirá hacia dónde va la producción del saber académico (Haddad, Herrera y Stein, 2015). Así, la educación superior transformadora no debiera estar orientada únicamente a la formación en contenidos específicos de cada disciplina, sino que debe promover profesionales comprometidos con las demandas de la sociedad. Debe crear un nuevo perfil de egresados universitarios: estudiantes preocupados por las injusticias a su alrededor y con voluntad de comprometerse en acciones concretas, con miras a solucionar los problemas cruciales de su sociedad (Vallaey, 2008).

Sin embargo, ocurre en los hechos que el interés por promover la enseñanza, la investigación, y la articulación con la economía social en la educación superior es aún marginal dentro de la comunidad académica en Argentina, y se reduce a la actividad de ciertos grupos universitarios aislados, preocupados por y ocupados en la temática.

Se presenta así el desafío de la concientización de la comunidad académica y educativa en general. En este marco, resulta de interés analizar cómo, a partir de ciertas condiciones favorables, se pudo diseñar e implementar durante la gestión concluida en 2015, un programa de política pública que apuntara a la sensibilización respecto del tema, promoviendo a la vez proyectos con apoyo concreto en la forma de financiamiento. La originalidad del aporte radica en que, en este caso, ya no se trataba de acciones aisladas, sino que desde el propio Ministerio de Educación se desplegaba la acción, abarcando al sistema universitario nacional de manera integral.

Entendiendo a las políticas públicas como proceso de interacción entre el Estado y la sociedad, puede describírselas como un “proceso social complejo, a

lo largo del cual es posible ver desagregados en su accionar a los sectores de los aparatos estatales y también a sectores de la sociedad, que bajo formas institucionalizadas (o no) y en torno a una cuestión, configuran campos de relaciones sociales (relaciones de poder, que implican relaciones de fuerza en la producción instrumental y simbólica) al adoptar sucesivas tomas de posición y actuar en consecuencia, transformando la realidad” (Díaz, 1998). Se puede apreciar en esta definición, así como en otras de numerosos autores, la condición de la política pública como campo en donde los actores disputan recursos.

Si ponemos el eje en cambio en la concepción de las mismas como producto, Oszlak y O’Donnell (1976) las definen como “un conjunto de iniciativas y respuestas, manifiestas o implícitas, que observadas en un momento histórico y en un contexto determinado permiten inferir la posición del Estado frente a una cuestión que atañe a sectores significativos de la sociedad”.

En esta línea, se describe a continuación la iniciativa y se aportan elementos para comprender la posición del Estado en relación con el problema, recurriendo a conceptualizaciones propias del estudio de las políticas públicas.

Características del programa

El Programa de Educación en Cooperativismo y Economía Social en la Universidad fue creado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación, mediante la Resolución SPU N° 227/13, con el fin de:

- Promover la incorporación, expansión y fortalecimiento de la problemática del cooperativismo y de la economía social en las funciones universitarias.
- Apoyar desde el ámbito de la educación universitaria la integración de las políticas públicas dirigidas al fortalecimiento de la economía social.
- Fortalecer la relación Estado-universidad y el sector de las cooperativas, mutuales y entidades de la economía social.

Objetivos y líneas de acción

Objetivo 1: Incidir en la incorporación de contenidos curriculares en carreras declaradas de interés público o de riesgo —en el marco del procedimiento previsto en la Ley de Educación Superior No. 24,521—.

Líneas de acción:

- Incorporación de propuestas del sector cooperativo en la instancia de definición de contenidos mínimos en la carrera de contador público.
- Apertura de un espacio institucionalizado de participación del sector cooperativo en las definiciones de contenidos curriculares de carreras de interés público —ingenierías, derecho, profesorados, área de la salud, entre otras—

Objetivo 2: Apoyar el desarrollo de ofertas académicas de nivel universitario pertinentes al ámbito de la economía social.

Líneas de acción:

- Apoyo financiero a las “Diplomaturas de Extensión Universitaria de Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria” en universidades nacionales.
- Financiamiento de carreras para la formación universitaria en economía social y solidaria y cooperativismo.

Objetivo 3: Financiar el desarrollo de proyectos de extensión universitaria, voluntariado e investigaciones.

Líneas de acción:

- Proyectos de extensión universitaria desarrollados en todo el sistema universitario.
- Proyectos de voluntariado universitario.
- Redes universitarias.

- Asistencias técnicas dirigidas al apoyo de experiencias del Programa de Ingreso Social con Trabajo (Quilmes).
- Apoyo a la investigación en cooperativismo y economía social (UBA).

Objetivo 4: Promover la integración de las políticas públicas y apoyar desde el ámbito de la educación universitaria.

Líneas de acción:

- Ministerio de Salud en apoyo al Programa de Ingreso Social con trabajo.
- Ministerio de Trabajo en apoyo al Plan Argentina Trabaja.
- Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES).
- Ministerio de Educación: Integración de una comisión para la gestión de un programa que abarque a todos los niveles del sistema educativo.

Objetivo 5: Fortalecimiento de la relación Estado-universidad-sector de la economía social y cooperativa.

Líneas de acción:

- Incorporar la problemática en las áreas de cooperación internacional y promover movilidades académicas docentes y estudiantiles con financiamiento.
- Apoyar la constitución y consolidación de redes universitarias como alianzas estratégicas en los espacios regionales (Mercosur - Unasur).
- Apoyar a las universidades y al sector cooperativo para el análisis de necesidades sobre ofertas educativas para el sector cooperativo y de la economía social.

Desde el programa se lanzaba una convocatoria al año, con el objeto de financiar proyectos presentados por las universidades en asociación con cooperativas, dirigidos a: producir conocimientos y aplicaciones de utilidad directa para las entidades; producir conocimientos en áreas de vacancia; y constituir redes uni-

versitarias. El objetivo de dichas experiencias sería ayudar a las cooperativas, mutuales y otras entidades de la economía social, a generar proyectos o reconducir iniciativas que hubieran encontrado impedimentos para su desarrollo o implementación, o carecieran del necesario apoyo especializado y de metodologías innovadoras para facilitar el logro de los objetivos.

Antecedentes y creación

En la resolución de creación del programa, se destaca en los antecedentes la referencia a distintas leyes regulatorias de la educación en Argentina. Se menciona la Ley de Educación Nacional 26.206 (2016), que establece la obligatoriedad de la enseñanza del cooperativismo, además de incorporar la figura cooperativa como posible forma jurídica para la constitución de establecimientos educativos.

Se hace referencia a la Ley de Educación Superior 24.521 (1995), explicándose que la misma no se refiere explícitamente al cooperativismo dado que la premisa de “autonomía universitaria”, garantizada por la Constitución Nacional y uno de los pilares del sistema universitario público, le confiere potestad a las propias instituciones sobre la creación de carreras y contenidos educativos.

Por otra parte, en relación a lo planteado en el apartado anterior, ya la Ley 16.583 (1964) declaraba de interés la enseñanza del cooperativismo en el sistema educativo formal. La ley se atribuye en gran medida al resultado de los reclamos del movimiento cooperativo argentino, y su preocupación por incorporar al cooperativismo en la educación.

En su estudio de las políticas públicas Oszlak y O'Donnell (1976) desarrollan un “protomodelo” que aporta al análisis, por un lado, del “proceso por el cual un tema es problematizado socialmente, transformado en cuestión e incorporado a la agenda del debate público; y por otro lado, de la manera en que los diferentes actores desde sus respectivas lógicas de funcionamiento toman posición o deciden políticas frente a la cuestión”.

Puede decirse que la gran actividad del movimiento cooperativo en la Argentina, así como su constitución en un actor social de peso, han logrado arrogarse cierto grado de injerencia en la política pública. Sin embargo, la verdadera

inserción de la formación cooperativa en todos los niveles del sistema educativo aún está pendiente, considerando además que, en el caso de la Ley 16.583, la realidad de su aplicación ha seguido el curso de la democracia en Argentina, tal como es posible inferir, suspendiéndose prácticamente durante cada gobierno de facto.

En la resolución de creación del programa se reconoce que han sido los esfuerzos del sector cooperativo los que resultaron en variadas experiencias de formación en cooperativismo emplazadas en las instituciones universitarias. También se cuenta el impulso de docentes y autoridades que “conocen y valoran al cooperativismo”.

Las políticas públicas pueden ser iniciadas por el propio Estado o bien surgir a partir de la demanda de diferentes actores sociales (Pagani, 2010). Estas dos vías se traducen en dos modelos que buscan explicar la génesis de las políticas públicas: mientras uno enfatiza la iniciativa estatal, otro entiende a la acción estatal como reacción a presiones de la sociedad. Sin embargo, bien puede suceder que no sean los directamente afectados por el problema quienes se movilizan para reclamar la respuesta estatal (Oszlak y O'Donnell, 1976). Resulta oportuno entonces introducir los conceptos de agenda pública y agenda gubernamental (Cobb y Elder, 1986), entendiéndose que “no todas las cuestiones se vuelven públicas ni todas las cuestiones públicas se vuelven cuestiones que deben ser objeto de la acción gubernamental” (Aguilar Villanueva, 1993).

En el caso estudiado, estamos precisamente frente a una temática que no solo no ingresaba en la agenda gubernamental, sino que además no aparecía en la agenda pública, por tratarse la economía social de un sector marginal e invisibilizado ante la opinión pública. Como señala Aguilar Villanueva, se trata de un problema respaldado por “voces dispersas”, “que introducen argumentos alternativos a los comúnmente usados”, y “rebasan las fronteras establecidas, pero no dejan de reclamar la intervención estatal”. No era previsible entonces que el problema fuera digno de “atención, definición y tratabilidad” público-estatal. Entre otros factores para que ello suceda, el autor menciona la actitud y valores de los decisores públicos.

En este sentido, la SPU declara que sus propias acciones desplegadas a partir del año 2003 fueron en apoyo a las políticas desarrolladas por el Estado

Nacional. Las mismas consideraban a la inclusión social como alternativa para la generación de trabajo digno y sustentable, y son caracterizadas por la SPU como políticas que demuestran “la concepción del Gobierno Nacional sobre la capacidad de las empresas asociativas para la solución de los problemas de trabajo y acceso a servicios de calidad de las personas” (SPU, Ministerio de Educación de la Nación, 2013). El contexto para esta caracterización es el — muchas veces descrito— “cambio de paradigma” en la política pública que tuvo lugar en esos años, afirmándose que “la política económica es política social”, y que el trabajo y la producción también son política social. Dentro de una economía plural, el Estado considera aquí a la economía social como una estrategia de inclusión, ya que servirá de generadora de puestos de trabajo cuando el sector público y el privado no alcanzan a lograr el pleno empleo.

De esta manera, para el sostenimiento y desarrollo de las experiencias asociativas, así como para apoyar al sector de la economía social, la SPU en su diagnóstico señalaba la necesidad de acompañar acciones educativas específicamente dirigidas a dicho objetivo.

Es así como, a partir del creciente interés que despierta la temática entre académicos y para el propio Estado, las necesidades del sector irrumpen con fuerza en la agenda institucional. Teniendo en cuenta el contexto y la caracterización del período 2003-2015, puede entenderse entonces que la unidad gubernamental bajo análisis se encontraba “en una oportunidad de elección favorable —pocos asuntos, obligaciones básicas desahogadas, tiempo, recursos, ausencia de demandas contradictorias—”, el problema era “tratable —hay experiencia, analogías, información, teorías, tecnologías, recursos, personal competente—”, y los participantes en la toma de decisiones estaban “interesados en intervenir en la cuestión” (Aguilar Villanueva, 1993). Lo anterior nos remite al concepto de ciclo de atención (Oszlak y O’Donnell, 1976), considerando que los problemas “compiten entre sí para ingresar en la agenda pública, por lo tanto una cuestión puede atravesar por ciclos de atención a lo largo del tiempo” (Pagani, 2010).

Partiendo de la premisa de Aguilar Villanueva por la que la formación de la agenda gubernamental revela “cuál es la estructura de poder que domina

efectivamente la hechura de una política”, resultaba sin duda novedoso que el programa contribuyera, desde la promoción de relaciones económicas más horizontales, a subvertir las lógicas tradicionales de distribución del poder que suelen incidir sobre el sentido de las políticas.

Al repasar los antecedentes es oportuno mencionar que el programa no representa la primera experiencia que se propone un objetivo similar. A través de distintos instrumentos, la SPU venía brindando apoyo financiero a ofertas universitarias dirigidas a la formación de grupos asociativos, buscando promover la sostenibilidad y el desarrollo de las nuevas empresas de la economía social. Impulsó también la incorporación de la problemática en las distintas convocatorias a la presentación de proyectos de extensión y voluntariado universitarios, y para la conformación de redes interuniversitarias. Como ejemplos de oferta educativa financiada directamente por la SPU se encuentran las “Diplomaturas en Economía Social y Desarrollo Local” dictadas en las universidades nacionales de distintas provincias en 2013, 2014 y 2015.

Por otra parte, la SPU llevó adelante un relevamiento en el sistema universitario argentino, a efectos de conocer el desarrollo de la problemática en las funciones de docencia, extensión e investigación. Sus resultados, junto con otros documentos base elaborados por el Centro de Estudios de Sociología del Trabajo, de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, fueron presentados en el Congreso Argentino de Cooperativas realizado en 2012. El estudio detectó:

- Crecimiento en las ofertas académicas de posgrado a partir del año 2003.
- Significativo crecimiento en la cantidad de proyectos de investigación, lo que revelaba un mayor acercamiento y compromiso de la investigación universitaria con las demandas sociales.
- Aumento de la investigación específica, aunque seguía siendo poco significativa en relación a la cantidad de proyectos de investigación en las universidades (80/5000). Esto evidenciaba que el estudio de la economía social sigue ocupando un lugar marginal en la agenda científica.

- Crecimiento en la cantidad de proyectos de extensión ejecutados, sobre todo en el período 2010/2012 —lo que coincide con las convocatorias de la SPU que incluyeron temáticas específicas—.

Las conclusiones obtenidas del relevamiento aportaron a justificar la necesidad de crear, desde el Ministerio de Educación de la Nación, un espacio de apoyo al objetivo de acompañar desde el campo de la educación la consolidación y desarrollo del sector de la economía social y solidaria. También la participación de la SPU en la coorganización de congresos y otros eventos, por iniciativa propia o siendo convocada por el sector cooperativo argentino y organismos nacionales e internacionales, permitió advertir la necesidad de integrar las acciones que ya estaban en marcha, así como de canalizar las proyectadas, a través de un programa específico.

La implementación

En el plano institucional, poniendo el foco en la coordinación que administraba este programa dentro de la SPU, es oportuno analizar lo que diversos autores llaman capacidades estatales. Repetto (2007) las describe como “la aptitud de las instancias de gobierno para plasmar, a través de políticas públicas, los máximos niveles posibles de valor social, dadas ciertas restricciones contextuales y según ciertas definiciones colectivas acerca de cuáles son los problemas públicos fundamentales y cuál es el valor social específico que en cada caso debiese proveer la respuesta estatal a dichos problemas”.

En términos más concretos, Acuña (2009) distingue, en primer lugar, la capacidad política, que permite “fijar objetivos, movilizar ciertos recursos, llevar adelante acciones y liderar procesos de coordinación”. En este caso, fue fundamental la llegada y buena relación que mantenía la coordinación del programa directamente con los responsables de la SPU, lo que generó las condiciones favorables para su creación, así como para darle los necesarios márgenes de acción. Esto también impactó positivamente en su capacidad presupuestal, definida por Acuña como “la relación entre la dotación de recursos económico-financieros y

los problemas sociales que deberá enfrentar con esos recursos”. El presupuesto asignado para cada convocatoria anual fue sostenidamente renovado cada año, posibilitando los correspondientes relanzamientos. La evolución del presupuesto fue de 10 000 000 de pesos para el primer año, 15 000 000 para el segundo, 22 500 000 para el tercero, y 40 000 000 para la convocatoria de 2017, que es la cuarta. En consecuencia, la cantidad de proyectos a ser financiados, así como los topes en los montos para cada proyecto, se expandían año a año —aun considerando los efectos inflacionarios—. Por último, aparece la capacidad organizacional, referida a “las reglas que regulan al conjunto de la administración pública, en aspectos tales como el reclutamiento de los agentes, su capacitación, la estructura de incentivos que enmarca su accionar, etc.”

Puede señalarse aquí que los cuadros técnicos afectados a esta coordinación están altamente capacitados, contando la mayoría con títulos de grado y con posgrados en curso, en temáticas afines al campo donde interviene el programa. Mientras que entre los evaluadores existen perfiles con experiencia y trayectoria en organismos internacionales. Todos ellos denotan un alto compromiso no solo con la tarea, sino con el sentido de la política implementada. Los responsables de la unidad administrativa han acompañado históricamente al movimiento cooperativo y su vinculación con el sistema universitario, lo que le imprime al programa una condición de compromiso genuino y alto sentido de pertenencia. Lo anterior se manifiesta también en la justificación del programa inserta en las correspondientes resoluciones de la SPU, cuya redacción y fundamentación es rigurosa, acertada y comprometida, vislumbrándose el grado de implicación de sus autores.

Debido a lo descripto, el modelo de gestión que afecta a la administración del programa dista del normativo-tradicional, así como del gerencial, acercándose más al estilo político-militante (Gradin, 2013). La justificación del programa presente en las resoluciones de creación y puesta en marcha deja entrever en su dimensión simbólica, “una mirada integral de las cuestiones sociales como construcciones sociales e históricas”, así como “una concepción del rol del Estado como el principal actor en el desarrollo social y territorial, abierto a la participación de las organizaciones de la sociedad civil”. El concepto de “militar el

Estado” se hace presente también al enfrentarse la propuesta de este Programa, a las estructuras y concepciones muchas veces conservadoras de las Universidades nacionales. Se presenta la “discusión hacia adentro” que describe Gradin, interpelando al sistema universitario y convocándolo a atender una problemática hasta entonces invisibilizada en su propia agenda.

En la dimensión relacional, desde el programa se proponía establecer un nuevo tipo de vínculo entre los establecimientos de enseñanza superior y el territorio. Lo anterior, si bien no es novedoso, puesto que los antecedentes de la extensión universitaria pueden rastrearse hasta inicios del siglo pasado, sigue representando una práctica instituyente. El tipo de vínculos más horizontales y la propuesta de establecer lazos de cooperación se evidencian también en una distintiva forma de encarar el proceso de evaluación de los proyectos presentados en las convocatorias. A diferencia de otras convocatorias, donde a la fecha de corte se cierra la presentación y los proyectos son evaluados arrojando un resultado definitivo, en este caso, el equipo evaluador del programa iniciaba un proceso de estrecho acompañamiento que permitía a los postulantes corregir y adaptar los proyectos para que pudieran ser aprobados, lo que resulta una práctica casi inédita en este tipo de programas. El mencionado proceso hace también a la dimensión procedimental, donde se muestran intentos por flexibilizar los mecanismos y la maquinaria estatal, en pos de favorecer el alcance del programa.

El hecho de que el programa estableciera vínculos con el sector de la economía social y sus organizaciones no pasó desapercibido en el resto del aparato estatal. Su creación generó tensiones con el Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES) y el Ministerio de Desarrollo Social, en términos de disputarse la supuesta “población objetivo”, que son las cooperativas, o las organizaciones de la economía social (OES) en general. Desde la óptica de dichas dependencias públicas, era preciso delimitar el radio de acción, y el Ministerio de Educación no tendría razones para actuar en ese campo. Lo distintivo es que, por las razones ya expuestas en la justificación de esta línea programática, desde el programa se proponía acompañar al sector a través de la articulación con las universidades.

Las convocatorias a proyectos de investigación/extensión

En la primera convocatoria nacional a la presentación de proyectos de investigación y constitución de redes en el marco del programa, en el 2014, participaron 59 instituciones universitarias —50 universidades nacionales, 2 universidades provinciales, 3 institutos universitarios y 4 universidades privadas—. En total fueron presentados 186 proyectos de investigación, referidos a las temáticas de producción agropecuaria, ambiente y residuos, comunicación, economía, derecho, educación, consumo, industria, trabajo, salud y producción textil. De ellos, 52 proyectos fueron seleccionados por el comité evaluador, conformado por especialistas y representantes del sector de la economía social. Se destinaron para su ejecución 10 000 000 de pesos.

Al año siguiente, en la segunda convocatoria a la presentación de proyectos de investigación aplicada, con 15 000 000 de pesos de presupuesto, se aprobaron 62 proyectos que involucraron a 26 universidades y a un total de 69 OES, como participantes o “contraparte”.

En 2016 se lanzó la tercera convocatoria nacional, para universidades nacionales, institutos universitarios nacionales, universidades provinciales, y universidades privadas en asociación con universidades nacionales, que presentaran proyectos en conjunto con OES; con un presupuesto total de 22 500 000 de pesos. En esa oportunidad existían cinco líneas de financiamiento: mayor nivel de agregación para sectores y regiones; transferencia de tecnologías; investigación aplicada; propuestas pedagógicas/didácticas de cooperativismo escolar; y redes universitarias. Por primera vez se implementó un sistema web para presentar los proyectos —una plataforma de carga—, que acompañaba el desarrollo de un “Mapa de la Economía Social en la Universidad”. El también llamado “Mapa del Conocimiento” ubica de manera georreferenciada todos los proyectos aprobados, en ejecución y finalizados en el marco del programa, y permite el vínculo directo entre las universidades y las entidades, poniendo a disposición de estas últimas toda la información y trabajos producidos en el sistema universitario que pudieran resultar de utilidad para su desarrollo.

Por último, la cuarta convocatoria lanzada en 2017 incluyó las siguientes tres líneas: investigación aplicada a nivel agregado; investigación aplicada y transferencia de tecnologías; propuestas metodológicas pedagógico-didácticas innovadoras. Contó con un presupuesto de 40 000 000 de pesos.

Desde la primera convocatoria, representantes del programa participaron de manera sostenida en eventos de todo el país¹, propiciando el vínculo entre las universidades y el sector cooperativo para el desarrollo de acciones conjuntas, dirigidas a estudiar problemas propios de las entidades del sector. En octubre del 2015, desde el programa se organizó el I Encuentro Nacional “Universidad, Cooperativismo y Economía Social – Experiencias de Investigación Aplicada y Trabajos en Redes”, donde participaron más de 130 miembros de equipos de investigación integrados por docentes, investigadores, estudiantes y miembros de las entidades de la economía social. En el encuentro se propició el intercambio entre los equipos y se presentó el mapa del conocimiento anteriormente mencionado, además de discutirse una propuesta de políticas públicas y universitarias para la economía social y solidaria.

Propuesta de políticas públicas y universitarias para la economía social

El I Encuentro Nacional celebrado en 2015 presentó también la oportunidad de construir colectivamente, a partir de la participación de los asistentes, una propuesta de políticas públicas que fue luego presentada a las autoridades del Estado nacional. Allí se propusieron los siguientes lineamientos:

1 Algunos de ellos fueron: “VIII Congreso Nacional de Educación de Gestión Social” - Universidad Nacional de Moreno, Pcia. de Buenos Aires. “Encuentro sobre Economías Colaborativas” - Fundación del Bien Común. Bariloche, Neuquén. “Cátedra de Cooperativismo y Economía Social y Solidaria” - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil. “I Congreso Nacional de Cooperativas de Productores de Alimentos.” Ezeiza, Pcia. de Buenos Aires. “Seminario Inclusión Financiera y Productiva” - Consejo Sudamericano de Desarrollo Social – UNASUR. Cancillería, Ciudad de Buenos Aires.

1. Necesidad de apoyar la educación para el desarrollo y el fortalecimiento de la Economía Social y Solidaria en todo el Sistema Educativo.
2. En el ámbito universitario:
 - a) Profundizar las acciones emprendidas a través del Programa de Cooperativismo y Economía Social en la Universidad, y el Mapa del Conocimiento de la Economía Social y Solidaria en la Universidad.
 - b) En la función de Docencia, contar con opciones de carreras de pregrado, grado y posgrado universitario, así como otras opciones de formación, especialmente dirigidas a facilitar el acceso a la educación superior de las y los trabajadores, y para que el sector cuente con profesionales competentes para el desarrollo de la gestión empresarial específica y con asociados capacitados para la tarea dirigenal. En lo que refiere a la incorporación de contenidos en las carreras, promover en el ámbito del Consejo de Universidades, la consulta al Sector de la Economía Social y Solidaria a fin de conocer sus necesidades de formación específica y considerar las inclusiones que en cada carrera se considere necesario.
 - c) En la función de Investigación, profundizar las acciones que desarrolla el Programa e impulsar la incorporación de proyectos en el Banco de Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, como alternativa para la consolidación de equipos de investigación con especialidad en las problemáticas de la Economía Social y Solidaria.
 - d) En la función de Extensión y Transferencia, promover su vinculación con las funciones de docencia e investigación a efectos de lograr consistencia en las intervenciones universitarias, mejorar su pertinencia y fortalecer la función social de la Universidad. La extensión es la función universitaria que permite y requiere de un abordaje interdisciplinario, especialmente cuando se abordan las problemáticas de la Economía Social. (SPU, Ministerio de Educación de la Nación, 2015).

Es pertinente analizar aquí las relaciones entre el conocimiento o expertise y la política, o bien, como lo denominan Camou y Chain (2014), las vinculaciones entre conocimiento especializado y los procesos de planificación. Teniendo en cuenta que, en general, las iniciativas de vinculación entre centros productores de conocimiento, en este caso las universidades, y los gobiernos, han sido en Argentina incompletas o parciales, un intento de articulación de este tipo resulta sin dudas interesante. Los autores señalan además uno de los defectos de la ciencia política actual, que es “privilegiar la vía de la investigación teórica a expensas del nexo entre teoría y práctica”. Aquí se ve en cambio que el esfuerzo está puesto en recomendar una serie de políticas concretas, y habiéndose ya recorrido el proceso de interacción entre los productores del conocimiento y los sujetos destinatarios, que son las OES. En la misma línea, Sartori (2004) propone reflexionar sobre la falta de vinculación entre el conocimiento científico de la política, y la solución de los problemas públicos.

Sin embargo, no estamos hablando en este caso de la articulación con especialistas en “las ciencias de las políticas públicas” (Lasswell, 2000), sino con académicos especializados en el sector específico al que se pretende atender, a saber, la economía social y solidaria. Por esa razón, el asesoramiento se acerca más a “generar recomendaciones para la toma de decisiones”, que a “comprender el sentido de la acción política en su particularidad, analizar los fenómenos de la construcción y ejercicio del poder en el marco de la puja de actores, y desentrañar los factores causales en un entramado sociohistórico del desarrollo de las cuestiones” (Camou y Chain, 2014). Lo anterior se resume en lo que Lasswell (1971) denomina “conocimiento en”, referido a las propuestas de líneas de acción sobre una problemática dada, con base en la definición y evaluación de las mejores opciones. Las mismas se producen en tiempo real, involucrándose los productores de conocimiento en el proceso de toma de decisiones.

Las limitaciones que describen Camou y Chain respecto del pensamiento lasswelliano, al caracterizar su doctrina como ingenua, por predicar cierto “automatismo unidireccional en la relación entre saberes especializados y gestión estatal”, podrían ser sorteadas en este caso por ser los asesores también

los destinatarios, en parte, de las políticas públicas recomendadas. Esto es, la universidad recomendando políticas para la universidad.

Podemos analizar la dimensión político-institucional que presentan los autores, que es aquella configurada por las relaciones de poder —mediadas por reglas, roles y organizaciones— que definen el marco de los vínculos e intercambios entre saberes y política. Estos intercambios se realizan de manera informal, o bien en estructuras de acción duradera. Lo anterior se manifiesta en las presiones que puedan ejercer los rectores de las universidades públicas en relación con la asignación presupuestaria y a la materialización de políticas que financien al sistema universitario nacional. Nucleados en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y con filiaciones políticas manifiestas, el conjunto de rectores constituye uno o varios polos que concentran y ponen en juego su poder.

Sin embargo, debido a la mencionada “doble condición” de las instituciones universitarias como asesoras y destinatarias de estas políticas, el anterior análisis bien podría quedar mejor enmarcado en aquellos desarrollos teóricos que describen la construcción de la agenda, en lugar de entender dicha dinámica como manifestación de la vinculación entre conocimiento experto y toma de decisiones. Aguilar Villanueva (1993) sintetiza ambas al describir las redes de cuestiones: “estos expertos y profesionales en específicos asuntos [...] que actúan tanto en la sociedad como en el gobierno, que comparten conocimientos, tecnologías y habilidades, se comunican sistemáticamente y se entienden rápidamente”, “tienden a estructurar las cuestiones de política [...], abogan por el mismo esquema de solución de problemas, conforman organizaciones bastante cohesionadas”, y, “aunque esta red se entrelaza con la lógica de los intereses de los grupos y con la lógica de gobierno de las autoridades, su especificidad y superioridad es el conocimiento de la cuestión pública en discusión”.

De todos modos, si se considera que la comunidad de académicos, funcionarios y OES que entran en diálogo a partir de las convocatorias del programa, constituyen una plataforma desde donde acordar recomendaciones con el objeto de influir en el ciclo de elaboración de las políticas públicas, es posible apelar a los dos parámetros que proponen Camou y Chain, citando a

Acuña (2009), para estimar su potencial. Es decir, su capacidad de negociación, “la posibilidad de influir en las instancias reales de formulación y gestión de las políticas a partir de los recursos políticos y económicos que se posean”, y su capacidad para descifrar el contexto, a partir del acceso a información esencial durante todo el proceso de la política pública. En este caso, esta última estaría garantizada pues los participantes están directamente involucrados y son protagonistas del sector que la política pública atiende.

Por tratarse de un proceso de reciente implementación, queda pendiente el análisis acerca de la continuidad de este intercambio con el equipo asesor, aunque informalmente constituido. Es posible pensar, considerando además el cambio de gobierno coincidente con el momento en que se elevó la propuesta de políticas públicas, que se presentará el fenómeno de “delinking”, o desconexión entre el equipo asesor y el equipo de gobierno (Oszlak, 2009). No se avizora, en el marco del programa, la construcción de un mecanismo permanente de participación.

La mencionada propuesta de políticas públicas ya cuenta, sin embargo, con instancias de aplicación. El Ministerio de Educación aprobó en 2017, con acuerdo de todo el sistema universitario argentino, que se incorporaran en los planes de estudio de las carreras de abogacía y de contador público, contenidos mínimos obligatorios sobre cooperativas y mutuales (Lauritto, 2017).² Posteriormente, en 2018, el INAES emitió una propuesta de contenidos curriculares específicos para ambas carreras (INAES, 2018).

Habiéndose reseñado la incidencia de los expertos, cabe preguntarse por la participación de los actores de la economía social en la definición y readecuación de las políticas, en general y en esta en particular. Camou y Chain (2014) proponen cuestionar quiénes están en condiciones de participar; qué lugar ocupan los sectores con mayor poder; y si los diferentes actores tienen condiciones equitativas para hacer oír su voz en este proceso. Esto nos hace pensar en la necesaria distinción entre las OES formalizadas y el vasto campo de la llamada economía popular, más informal y con organizaciones menos consolidadas. Integrantes de este último sector suelen manifestar que la gran

2 Ver acuerdos plenarios 146 y 147 del Consejo de Universidades.

mayoría de líneas y programas de ayuda estatal las excluyen, por requerir personería jurídica para presentarse en las diversas convocatorias. Ello las convierte en actores de “segunda categoría” normalmente fuera de los procesos de participación y deliberación, en los casos en que estos existan. El programa bajo análisis incorpora estos señalamientos y elimina este requisito, de manera de incluir también a las organizaciones no formalizadas como posibles candidatos para articular con las universidades en la presentación de proyectos.

Se trata sin duda de una propuesta instituyente, con lo novedoso que resulta que la misma provenga del sistema formal. En tanto los actores ahora involucrados habían sido históricamente marginados en este ámbito, puede decirse que la propuesta rompe con el orden establecido. Al respecto es oportuno recordar las observaciones de Rofman (2006): “la participación no puede considerarse como un mecanismo automático en sociedades como las nuestras, altamente fragmentadas y heterogéneas social, económica y políticamente, con grandes diferencias de poder e información.” Son estas asimetrías las que indirectamente el programa apuntaba a debilitar, no solo incluyendo a las OES como destinatarias de las políticas, sino haciéndolas partícipes de los procesos de discusión.

Conclusiones

Como queda en evidencia, el programa contribuye al empoderamiento de las OES a fin de contrarrestar esa histórica exclusión. No solo su impacto, sino condiciones internas de su organización, presentan rasgos de innovación y ruptura con el status quo, funcionando como una valiosa herramienta para el fortalecimiento de las experiencias de la economía social y sus redes. Los resultados concretos del trabajo articulado podrán ser evaluados en el mediano plazo, mientras que el impacto en el nivel simbólico, en relación a las percepciones de los sujetos, es más tangible. Considerando la actual coyuntura socioeconómica adversa, toda acción de articulación cobra un valor adicional, al construir una percepción sobre la existencia de una “red de contención”.

Mientras las políticas del actual gobierno argentino impactan brutalmente en la economía, produciendo una contracción de la misma y una transferencia de ingresos desde los sectores de trabajo hacia los sectores económicos más concentrados, van desapareciendo rápidamente los programas estatales para acompañar a las OES. La coyuntura bajo la cual fue concebido el Programa de Educación en Cooperativismo y Economía Social en la Universidad ha cambiado.

En el presente, desde el Ministerio de Educación se caracteriza al sector de la economía social como parte de la militancia política, razón por la cual se desfinancian los programas que bajo su órbita la favorecían. Con un Estado en retirada, el desafío para este programa —en el caso de su continuidad— será promover la consolidación de vínculos duraderos. El trabajo articulado entre los equipos universitarios y las organizaciones de la economía social se renueva: ahora no basta con acompañar a las organizaciones brindando asistencia técnica en los aspectos productivos, financieros o de comercialización. Es preciso fortalecer las redes, promoviendo la unión del movimiento que solo así podrá hacer frente al nuevo embate neoliberal.

Referencias

- Acuña, C. (2009). Análisis comparativo de cuatro estudios de caso sobre institutos de investigación de políticas (o think tanks) en México, Brasil, Ecuador y Uruguay. En V. Weyrauch, *Acercando la investigación a las políticas públicas en América Latina: repensando los roles y desafíos para los institutos de investigación de políticas*. Buenos Aires, Argentina: Fundación CIPPEC.
- Aguilar Villanueva, L. (1993). Estudio introductorio. En L. Aguilar Villanueva, *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- ALaCena. (2018). *ALaCena Mercado orgánico*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/ALaCenamercadoagroecologico/>
- Alemán, J. (2013). Neoliberalismo y subjetividad. *Diario Página/12*.
- Almeida, M. (2004). Los juegos cooperativos en la educación física: una propuesta lúdica para la paz. *Juegos Cooperativos. Didáctica de la Educación Física*.

- Álvarez, C. (2011). Aprendizajes para la economía social y solidaria. *Decisio Revista*.
- Álvarez, C. y Pacheco, M. (2012). Aportes de La Red de Educación y Economía Social y Solidaria a la Extensión, la Docencia y Formación de Grado y Posgrado. *Revista ExT*.
- Alvarez, G. (2015). Información agrológica de Colombia. Conflictos de uso del suelo y los retos frente a la planificación del territorio. *IGAC 2015 Año internacional de los suelos*. Bogotá, Colombia: IGAC.
- Argentina. (2016). *Ley de Educación Nacional 26.206*.
- Argentina. (1995). *Ley de Educación Superior 24.521*.
- Argentina. (1964). *Ley 16.583*.
- Astier, M., Masera, O. y Galván-Miyoshi, Y. (2008). *Evaluación de sustentabilidad. Un enfoque dinámico y multifuncional*. Valencia: SEAE, CIGA, ECOSUR, CIEco, UNAM, GIRA, Mundiprensa, Fundación Instituto de Agricultura Ecológica y Sustentable.
- Calle, A. (2011). Aproximaciones a la Democracia Radical. En A. Calle, *Capítulo introductorio del libro Democracia Radical. Entre vínculos y utopías*. Barcelona: Icaria.
- Calle, A., Soler, M. y Rivera, M. (2011). Soberanía alimentaria y agroecología emergente: la democracia alimentaria. . En A. Calle, *Democracia radical: entre vínculos y utopías*. Barcelona: Icaria.
- Camou, A. y Chain, L. (2014). Vinculaciones entre conocimiento especializado y procesos de planificación para el desarrollo local: El caso de la Dirección de Asuntos Municipales de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). En J. Walter y D. Pando, *Planificación estratégica: nuevos desafíos y enfoques en el ámbito público*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Sociedad Argentina de Análisis Político.
- Chaparro, A. (2018). Aulas vivas, de la simultaneidad y otros logros en el quehacer universitario. En L. Beltrán, C. Pacheco y J. y. Guerrero, *Evaluando la evaluación: reflexiones en torno a la evaluación en la educación superior y experiencias pedagógicas*. Bogotá, Colombia: UNIMINUTO.

- Chaparro, A. y Naranjo, S. (2018). Cartilla. *Sistema Participativo de Garantías. Red de Mercados Agroecológicos de Bogotá Región*. Bogotá, Colombia: RMABR.
- Chaparro-Africano, A. M. (2019). Toward generating sustainability indicators for agroecological markets. *Agroecology and sustainable food systems*, 43(1). doi: 10.1080/21683565.2019.1566192, 40-66.
- Chavarría, K. y Tapiero, M. (2016). *Construcción de un sistema participativo de garantías con y para la Arac (Asociación Red Agroecológica Campesina)*. Tesis. Bogotá, Colombia: UNIMINUTO.
- CNA. (1998). *La Evaluación Externa en el Contexto de la Acreditación en Colombia*. Bogotá, Colombia.
- Cobb, R. y Elder, C. (1986). *Participación en política americana: la dinámica de la estructuración de la agenda*. Méxio: Norma.
- Congreso de Colombia. (1931). *Ley 134 de 1931*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1807194>
- Congreso de Colombia. (1963). *Decreto 1598 de 1963*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/personales/hbermude/leycontable/contadores/1963-decreto-1598.pdf>
- Congreso de Colombia. (1986). *Decreto 2536 de 1986*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: [http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1461806?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1461806?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0)
- Congreso de Colombia. (1988). *Ley 79 de 1988. Actualización Legislación Cooperativa*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=9211>
- Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia* (artículo 1). Bogotá, Colombia: Legis. 1ª edición.
- Congreso de Colombia. (1998). *Ley 454 de 1998. Artículo 6, Título I, Capítulo II*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0454_1998.html
- Coraggio, J. (2011). *Economía social y solidaria*. El trabajo antes que el capital. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

- Coraggio, J. L. (1999). Una perspectiva alternativa para la Economía Social: de la Economía Popular a la Economía del Trabajo. En *Política social y economía del trabajo. Alternativas a la política neoliberal para la ciudad*. Buenos Aires: UNGS/Miño y Dávila Editores.
- Coraggio, J. L. (2003). *Una alternativa socioeconómica necesaria: la economía social*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Coraggio, J. L. (2011). *Economía social y solidaria. El trabajo antes que el capital*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Coraggio, J. L. (2018). *Portal de economía solidaria*. Recuperado de: <https://www.economiasolidaria.org/biblioteca/economia-social-y-solidaria-jose-luis-coraggio>
- Corte Constitucional. (1998). *Sentencia T- 801 de 1998*. MP: Eduardo Cifuentes Muñoz. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/t-801-98.htm>
- Corte Constitucional. (1994). *Sentencia T - 067 de 1994*. MP: José Gregorio Hernández Galindo. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/T-067-94.htm>
- Corte Constitucional. (1992). *Sentencia T - 505 de 1992*. MP: Eduardo Cifuentes Muñoz. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-505-92.htm>
- Corte Constitucional. (1992). *Sentencia T- 406 de 1992*. MP: Ciro Anagarita Baron. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-406-92.htm>
- Cuéllar, M. (2008). *Hacia un sistema participativo de garantía para la producción ecológica en Andalucía*. Tesis. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Díaz, C. (1998). El ciclo de las políticas públicas locales. Notas para su abordaje y reconstrucción. En J. C. Venesia, *Políticas Públicas y desarrollo local*. Rosario: FLACSO-Fundación Instituto de Desarrollo Regional Rosario.
- Elgue, M. C. (1997). *Seminario Internacional Crecimiento Económico con Desarrollo Social*. Buenos Aires: Ediciones Intercoop.
- Fairtrade. (2018). *Fairtrade*. Recuperado de: <https://www.fairtrade.net/es/about-fairtrade/what-is-fairtrade.html>

- FIBL y IFOAM. (2017). *The world of organic agriculture. Statistics and emerging trends 2017*. Switzerland: IFOAM.
- Gradin, A. (2013). *El proceso de integración política de los Movimientos de Desocupados a la gestión del Estado en la Argentina Kirchnerista. Un análisis del estilo de gestión de los Programas Promotores Territoriales (...) y de Fortalecimiento (...) durante 2003-2009*. Tesis. Buenos Aires.
- Haddad, V., Herrera, P. y Stein, N. (2015). *Un trayecto formativo que favorece el entramado social. El rol de la universidad en las políticas públicas de apoyo a la Economía Social y Solidaria*. XIII Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria. La Habana.
- Herrera, P. (2013). *Valores subyacentes en la Educación Superior*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Buenos Aires.
- IFOAM. (2018). IFOAM. Recuperado de: <https://www.ifoam.bio/en/pgs-maps>
- INAES. (2018). *Propuesta de contenidos curriculares de cooperativas y mutuales para las carreras de Abogacía y Contador Público Nacional*.
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá, Colombia: UNIMINUTO.
- Katime, A. y Sarmiento, A. J. (2006). *Hacia la construcción del Derecho Solidario en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia - DanSocial.
- Lasswell, H. (1971). *La concepción emergente de las ciencias de políticas*.
- Lasswell, H. (2000). La orientación hacia las políticas. En M. A. Porrúa, *El estudio de las políticas públicas*. México.
- Lauritto, E. (2017). *Incorporación de contenidos de cooperativismo y mutualismo en las carreras de Abogacía y Contador Público*.
- Martinez, J. (2016). Políticas Públicas para la Economía Solidaria en Colombia, Antecedentes y Perspectivas en el Postconflicto. *REVESCO*(123), 174 - 197. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/REVE/article/view/54918>
- Mecle Armiñana, E. (2001). *Los derechos sociales en la Constitución Argentina y su vinculación con la política y las políticas sociales*. CLACSO.
- Mejía Quintana, O. (2016). *Teoría Consensual del Derecho. El derecho como deliberación pública*. Bogotá, Colombia : Universidad Nacional de Colombia.

- Molledo, P. (2006). Reflexiones en torno al Marketing y la Felicidad. En L. Marchant, *Actualizaciones para el management y el desarrollo organizacional*. Viña del Mar: Universidad Viña del Mar.
- Moreno, A. M. (2014). *Identificación y caracterización de prácticas etnoveterinarias mediante el desarrollo de estudios de caso con familias de la vereda Santa Ana (Sasaima, Cundinamarca)*. Tesis Ingeniería Agroecológica. Bogotá, Colombia: UNIMINUTO.
- Naranjo, S. (2017). *Creación de un Sistema Participativo de Garantías de la Red de Mercados Agroecológicos de Bogotá Región*. Tesis Ingeniería Agroecológica. Bogotá, Colombia: UNIMINUTO.
- Naredo, M. (1996). Sobre el origen, el uso y el contenido del término “sostenible”. *Documentación social # 102 enero a marzo.*, 48-57.
- Nyeléni (2007). *Nyeléni 2007 Foro por la soberanía alimentaria*. Recuperado de: <https://nyeleni.org/spip.php?article291>
- Olivera, J. (1970). *Diccionario de Economía y Cooperativismo*. Buenos Aires: COGTAL Editora.
- Olivera, J. (1973). Teoría Económica y Sistema Cooperativo. *Instituto Popular de Conferencias*. Ediciones Macchi .
- Olivera, J. (2005). De la Universidad pública a la sociedad argentina. Una estrategia nacional de desarrollo con equidad. *Discurso de apertura de las Jornadas El Plan Fénix en vísperas del segundo centenario*. Universidad de Buenos Aires.
- Oszlak, O. (2009). Implementación participativa de políticas públicas: aportes a la construcción de un marco analítico. En A. Belmonte y et.al., *Construyendo confianza. Hacia un nuevo vínculo entre Estado y Sociedad Civil* (Vol. II). Buenos Aires: CIPPEC y Subsecretaría para la Reforma Institucional y Fortalecimiento de la Democracia, Jefatura de Gabinete de Ministros, Presidencia de la Nación.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1976). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. En B. Kliksberg, & J. Sulbrant, *Para investigar la Administración Pública*. Madrid: Instituto Nacional de la Administración Pública.

- Pagani, M. (2010). *Introducción a las organizaciones públicas: marco conceptual y dimensiones de análisis*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Palacios, D. (2017). *Aproximación al significado y sentido del Comercio Justo en el mercado alternativo de la Feria Agroecológica UNIMINUTO Sede Principal -SP-*. Tesis. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Raigón, D. (2008). *Alimentos ecológicos, calidad y salud*. Junta de Andalucía. Consejería de agricultura y pesca y SEAE.
- Ratier, H. y Bottini, E. (1967). *El cooperativismo en la escuela primaria*.
- Repetto, F. (2007). Capacidad estatal, institucionalidad social y políticas públicas... O la búsqueda del 'tesoro perdido' de la política social latinoamericana. En G. Alonso, *Capacidades Estatales, instituciones y políticas social*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Restrepo, B. (2003). *Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la Universidad*. Bogotá, Colombia: Nómadas.
- RMABR. (2018). *RMABR*. Recuperado de: <http://redmercadosagroecologicosbogota.co/>
- Rofman, A. (2006). El enfoque del desarrollo local: conflictos y limitaciones. En A. Villar y A. Rofman, *Desarrollo local. Una revisión crítica del debate*. Buenos Aires: Editorial Espacio - Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes - Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Sartori, G. (2004). ¿Hacia dónde va la ciencia política? XI(2).
- Schujman, L. (1986). La Enseñanza del Cooperativismo en la Educación Pública. *Revista de Idelcoop*.
- Sell, R. G. (1996). *Using Technology and Distance Instruction to Improve Postsecondary*. Iowa: University of Northern Iowa.
- Sevilla-Guzmán, E. (2006). *De la sociología rural a la agroecología*. Madrid: Icaria.
- Silva Díaz, J. (2010). La educación cooperativa como estrategia para el desarrollo de la participación y autogestión. *Revista Estudios Agrarios*.
- SPU, Ministerio de Educación de la Nación. (2013). *Resolución N° 227*.
- SPU, Ministerio de Educación de la Nación. (2014). *Resolución N° 2087*.

- SPU, Ministerio de Educación de la Nación. (2014). *Resolución N° 4663*.
- SPU, Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Propuesta de Políticas Públicas y Universitarias para la Economía Social y Solidaria*.
- SPU, Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Resolución N° 1615*.
- SPU, Ministerio de Educación de la Nación. (2016). *Resolución N° 196*.
- Uribe, L., Fonseca, Z., López, H., & Ayala, D. (2014). *Situación alimentaria y nutricional en Colombia bajo el enfoque de determinantes sociales*. Boletín 001/2014. . Bogotá, Colombia: OSAN, MAPS, FAO. .
- Vallaes, F. (2008). *¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?* Pontificia Universidad Católica del Perú.

INTERACCIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL

**MERCADOS AGROECOLÓGICOS
UNIMINUTO. AMBIENTE DE APRENDIZAJE,
INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN SOCIAL**

**UNIMINUTO AGROECOLOGICAL MARKETS. LEARNING,
RESEARCH AND SOCIAL PROJECTION ENVIRONMENT**

Adriana María Chaparro Africano

¿Cómo citar este capítulo?

How to cite this chapter?

Chaparro Africano, A. M. (2020). Mercados agroecológicos Uniminuto. Ambiente de aprendizaje, investigación y proyección social.

En C. Pérez Muñoz e I. Hernández Arteaga (Eds.), *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación (tomo 1)* (pp. 217-255). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

DOI: <https://dx.doi.org/10.16925/9789587602234>

RESUMEN

El propósito de este capítulo es compartir una iniciativa de economía solidaria, llamada los Mercados Agroecológicos UNIMINUTO, que han logrado abordar las funciones de formación, investigación y proyección social del programa de Ingeniería Agroecológica de la Corporación Universitaria Minuto de Dios– UNIMINUTO, sede principal. Se presenta el origen y evolución, los fundamentos teóricos, propósitos, funcionamiento, aprendizajes, contribuciones y retos de esta iniciativa, en los ámbitos de la formación, la investigación y la proyección social, abarcando desde 2012 a la fecha. Mercados Agroecológicos UNIMINUTO, como investigación praxeológica, incluye cuatro experiencias complementarias: Feria Agroecológica UNIMINUTO - FAU; ALaCena; Red de Mercados Agroecológicos de Bogotá Región - RMABR; y Mercados Solidarios Minuto de Dios – MSMD, vinculando a unos 200 productores, 2 000 compradores, 303 estudiantes, ofertando más de 300 productos agroecológicos diferentes y adelantando más de doce procesos de investigación. Esta iniciativa contribuye significativamente a mejorar los procesos de formación, investigación y proyección social, de gran utilidad para la construcción de sociedades más solidarias y justas, si bien hay grandes retos planteados: producción agroecológica más diversa y a mayor escala; mejor educación y comunicación en consumo sostenible; fortalecimiento de los canales de venta y distribución de productos agroecológicos.

PALABRAS CLAVE: prácticas pedagógicas, formación en agroecología, praxeología, economía solidaria, consumo sostenible.

ABSTRACT

The purpose of this chapter is to share an initiative of the solidarity economy, UNIMINUTO Agroecological Markets, which have managed to address the training, research and social projection functions of the Agroecological Engineering program of the Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, headquarters. It presents the origin and evolution, the theoretical foundations, the purposes, the operation, the learning, the contributions and the challenges of this initiative, in the fields of training, research and social projection, covering a period from 2012 to the present day. The agroecological markets of UNIMINUTO, as praxeological research, include four complementary experiences: Feria Agroecológica UNIMINUTO - FAU; ALaCena; Red de Mercados Agroecológicos de Bogotá Región - RMABR; y Mercados Solidarios Minuto de Dios – MSMD, which unite 200 producers, 2,000 buyers and 303 students, offering more than 300 different agroecological products and advances in more than 12 research processes. This initiative contributes significantly to improving the processes of training, research and social projection, very useful for the construction of more solidary and just societies, although there are great challenges: a more diverse and larger scale agroecological production; better education and communication in sustainable consumption; strengthening of sales and distribution channels for agroecological products.

KEYWORDS: Pedagogical Practices, Training in Agroecology, Praxeology, Solidarity Economy, Sustainable Consumption.

Introducción

Para 2015 en Colombia se registraron 38.941 hectáreas en producción orgánica, que equivalen apenas al 0,1 % del área agrícola y pecuaria colombiana: 8,5 y 34,4 millones de hectáreas respectivamente (Alvarez, 2015). Lamentablemente, casi toda esta producción agropecuaria (31.621 ha) y toda esta recolección silvestre (7.320 ha), que está en manos de 4 775 productores, se destinó al mercado internacional, que sumó más de 80 billones de dólares para 2015 (FIBL y IFOAM, 2017).

Este panorama de producción y consumo de alimentos orgánicos en el país no es atractivo, por lo que su promoción es urgente si se tienen en cuenta sus impactos positivos en términos económicos, sociales y ambientales, pero dado que para el gobierno nacional no ha sido una prioridad este tema, como se evidencia por su ausencia en la última evaluación de la situación nutricional y alimenticia del país (Uribe, Fonseca, López, y Ayala, 2014), la sociedad civil debe actuar.

Precisamente, las instituciones educativas privadas, están en la capacidad y tienen la responsabilidad de intervenir en la sociedad para aportar a la solución de sus necesidades, problemáticas y expectativas. Este es uno de los aportes que se pretende hacer desde el programa de Ingeniería Agroecológica de UNIMINUTO, sede principal, actuando desde la infrapolítica y la cotidianidad, actuando desde abajo (Calle, 2011), por eso se requiere innovar en estrategias pedagógicas, que sean a su vez, espacios de generación de conocimiento y de proyección social.

La enseñanza de la agroecología era totalmente práctica a lo largo de la historia de la agricultura, cerca de 10 000 años, hasta la llegada de la revolución verde en la mitad del siglo pasado, la cual desplazó parcialmente a la agroecología en la práctica y casi totalmente en las aulas. Más recientemente, y dado el surgimiento de cursos y programas de agroecología en las instituciones de educación superior, la enseñanza de la agroecología venía realizándose como la formación agronómica o zootécnica convencional, apoyándose en profesores educados en universidades del norte global, con métodos de enseñanza equivalentes. De hecho, mayoritariamente no se enseña agroecología sino agronomía o zootecnia, y en este contexto, la agroecología se incluye, en el mejor de los casos, como un único curso, pero con métodos de enseñanza convencionales (Sarandón y Flores, 2014).

En Colombia, a pesar de la corta existencia de la agroecología como teoría y práctica, que se reconoce como tal posiblemente desde los años setenta y ochenta (Rivera y León, 2013), y a pesar de la corta existencia de esta en las instituciones de educación superior¹, su enseñanza ha prosperado, pero es en este contexto, donde Sarandón y Flores (2014) consideran que es urgente una formación integral, con nuevos criterios y formas de entender la realidad agraria, que no se puede remitir a la mera inclusión de contenidos de agroecología en los currículos, sino que requiere de una gran innovación pedagógica y didáctica.

En este contexto, la innovación en prácticas pedagógicas innovadoras ha sido alcanzada en Venezuela por experiencias como la de la Escuela popular de agroecología, el Instituto Universitario Tecnológico Ejido, la Universidad Bolivariana, el Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas, y el Instituto Nacional de Desarrollo Rural; en Colombia por la Universidad Nacional de Palmira, y el Tecnoparque Agroecológico Yamboró del SENA; en Argentina por la Universidad Nacional de Córdoba; en Brasil por la Universidad Federal de São Carlos y la Universidad Federal do Paraná; en Perú por la Universidad Nacional de Educación; en Uruguay por la Universidad de la República; en México por la Universidad Autónoma de Chapingo, la Universidad Autónoma Metropolitana, y la Universidad de Guanajuato (SOCLA y Universidad Autónoma de Chapingo, 2011), entre otras más recientes, aunque todas se han centrado básicamente en producción agroecológica.

Comparativamente, en Latinoamérica hay pocas experiencias pedagógicas que han incursionado específicamente en mercados agroecológicos, como el caso en México de las Universidades Veracruzana y San Luis de Potosí; en Argentina de la Universidad de la Plata; en Colombia de la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad de Caldas (SOCLA y Universidad Autónoma de Chapingo, 2011) y UNIMINUTO.

1 El programa de Ingeniería Agroecológica de UNIMINUTO Sede principal se creó según el Acuerdo 052 del 11 de febrero de 1998, mientras el de Uniamazonía se creó según el Acuerdo 33 de 1995. No hay más programas profesionales de pregrado en Agroecología, en Colombia, a 2018.

Este contexto de innovación pedagógica para la formación en agroecología, más modesto en mercados que en producción agroecológica, se debe a que estos proyectos pedagógicos requieren de mayor compromiso, recursos y dedicación por parte de profesores, estudiantes y productores, lo que resulta en una mayor dificultad.

A pesar de ser procesos complejos, la importancia de desarrollar los contenidos educativos en el marco de ambientes y prácticas pedagógicas innovadoras en las universidades, es compartida por autores como Peredo (2010), es por esto que el proyecto Mercados Agroecológicos UNIMINUTO, que cumplió siete años en el segundo semestre de 2018, al ser uno de los pocos existentes en esta disciplina, con una importante antigüedad, debe ser evaluado y divulgado, en este caso desde el punto de vida académico, investigativo y de proyección social.

Ante dicha perspectiva, este capítulo presenta el origen, los fundamentos teóricos, propósitos, funcionamiento, aprendizajes, contribuciones y retos de esta iniciativa de economía solidaria, en los ámbitos de la formación, la investigación y la proyección social, esta última desde la inclusión económica, la promoción del emprendimiento sostenible y el fomento del bienestar de los participantes.

Metodología

Los Mercados Agroecológicos UNIMINUTO han sido un proceso praxeológico desde sus inicios, que tuvieron lugar a partir de las necesidades de los productores agroecológicos y de los consumidores responsables por contar con mercados alternativos que fueran frecuentes, las necesidades de los estudiantes por contar con ambientes de aprendizaje pertinentes, y las necesidades de la profesora a cargo, por generar conocimiento, aprender y compartir dicho aprendizaje.

La praxeología se puede interpretar como un análisis empírico que desemboca en un discurso (logos) estructurado, realizado sobre una práctica específica y significativa (praxis), con el fin de generar una teoría de la acción. Con esto, la praxeología busca que la praxis sea más consciente de sí misma, con el fin de acrecentar su pertinencia y eficacia (Juliao, 2011).

La praxeología, como proceso investigativo, implica el desarrollo de cuatro fases: ver o análisis crítico, juzgar o interpretación, actuar o reelaboración operativa de la práctica, y devolución creativa o evaluación prospectiva (Juliao, 2011), las cuales se han desarrollado desde el año 2012 a la fecha, aunque en este capítulo se presentarán los resultados obtenidos entre el año 2012 y el primer semestre de 2018. Las fases y tiempos de Mercados Agroecológicos UNIMINUTO como investigación se presentan en la figura 1.

**FIGURA 1. FASES Y TIEMPOS DE LA INVESTIGACIÓN
MERCADOS AGROECOLÓGICOS UNIMINUTO.**



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2011.

La fase de ver para mercados agroecológicos comenzó en el primer semestre del año 2012, cuando la autora recibió la asignación del curso de Mercadeo agropecuario del programa de Ingeniería Agroecológica, y cuando se realizó la primera feria en ese año, cuyo desarrollo fue motivado en que casi no se disponía de información publicada sobre mercados para productos agroecológicos, ni existía un

curso similar en ninguna otra institución académica. La fase de ver se extendió a través de los años, dada la necesidad de aprender de lo ejecutado en el proyecto.

La fase de juzgar comenzó también desde el año 2012, a raíz de la cual surgió la idea de desarrollar proyectos complementarios a la feria: un mercado a domicilio, una tienda y un Sistema Participativo de Garantías (SPG). Esta fase también se ha prolongado a través del tiempo, con el fin de interpretar los hechos.

La fase de actuar comenzó desde el año 2013, cuando se decidió dar continuidad y permanencia al proyecto Mercados Agroecológicos UNIMINUTO, y cuando se dio inicio a la Canasta Solidaria UNIMINUTO y al SPG UNIMINUTO, procesos necesarios para mejorar la práctica iniciada en 2012, buscando darle mayor pertinencia, coherencia y efectividad —eficacia y eficiencia— al proyecto, en los ámbitos de la formación, la investigación y la proyección social.

La fase de devolución creativa comenzó en el año 2013, cuando se comenzaron a registrar y evaluar los aprendizajes de los proyectos de Mercados Agroecológicos UNIMINUTO: Feria Agroecológica UNIMINUTO – FAU, inicialmente denominada Feria Agroecológica y Trueque UNIMINUTO, Canasta Solidaria UNIMINUTO, y el SPG UNIMINUTO, con fines prospectivos.

El objetivo general del proyecto Mercados Agroecológicos UNIMINUTO ha sido aportar a la sostenibilidad fuerte² del sistema agroalimentario, mediante el desarrollo de mecanismos de intercambio, en donde exista proximidad entre consumidor y productor, y en donde se promuevan la agroecología, el consumo responsable, el comercio justo, y las economías local y solidaria.

Los objetivos específicos del proyecto son tres: desarrollar mercados alternativos; formar redes o colectivos de consumidores informados, críticos y responsables; y acompañar a los productores en la transición agroecológica y en la certificación participativa. El objetivo pedagógico es brindar un ambiente de aprendizaje, el objetivo investigativo es generar nuevo conocimiento y compartirlo, y el objetivo de proyección social es ofrecer un espacio que aporte al bienestar de la comunidad y ofrezca una alternativa de inclusión económica y emprendimiento sostenible.

2 Sostenibilidad fuerte y débil (Naredo, 1996).

Los participantes de este proceso han incluido a una profesora coordinadora, ocasionalmente a otros profesores que han apoyado puntualmente determinadas actividades; a estudiantes de ingeniería agroecológica y en ocasiones de otros programas, universidades y países; a los promotores de cada mercado de la RMABR y de MSMD; a los productores y a los consumidores participantes; si bien, en algunos espacios, la profesora coordinadora ha sido quien ha tenido mayor continuidad a lo largo del proceso.

Los participantes de la FAU se encuentran en cada evento ferial durante ocho fechas al año, pero también en algunos espacios de capacitación y en reuniones periódicas de coordinación y evaluación, que en la actualidad son tres o cuatro al año. Los promotores de la RMABR se encuentran en reuniones mensuales y en espacios de capacitación. Se reúnen con sus productores y compradores en cada mercado, en capacitaciones, reuniones y asambleas. MSMD tienen reuniones periódicas de coordinación entre sus promotores y se encuentran con sus productores y compradores en el mercado.

Desde la primera FAU en 2012, pero con mayor disciplina desde 2013, y con mejoras cada semestre, se han registrado diferentes resultados de los Mercados Agroecológicos UNIMINUTO como proyecto de proyección social, ambiente de aprendizaje y espacio de investigación, mediante actas e informes. También se han desarrollado varias investigaciones puntuales en torno a este ambiente de aprendizaje por parte de la profesora coordinadora, estudiantes de Ingeniería Agroecológica, de maestría y doctorado. Esto también se ha hecho para la RMABR desde su creación. En el caso de MSMD hay poca información registrada en la actualidad.

Los resultados obtenidos en las actividades académicas, investigativas y de proyección social de Mercados Agroecológicos UNIMINUTO, tanto cualitativos como cuantitativos, se han analizado comparativamente a través del tiempo y entre ellos, para determinar si el proyecto ha sido más pertinente, coherente y efectivo con el pasar del tiempo, y para determinar en qué aspectos puede mejorar.

Resultados y discusión

La experiencia

El nacimiento de la Feria Agroecológica UNIMINUTO

En mayo de 2012 se realizó la VI Feria de intercambio de experiencias y productos de la agricultura ecológica, en el marco del II Seminario Internacional de Agroecología realizado en UNIMINUTO, luego de poco más de un semestre del ingreso de la autora a UNIMINUTO, y luego de haber recibido el curso de Mercadeo Agropecuario de Ingeniería Agroecológica. La autora resolvió encargarse de la organización de esta primera feria, junto con los estudiantes de dicho curso, como aporte a la organización del evento.

Luego del desarrollo de la feria, ante la satisfacción de profesores, productores y estudiantes, y dada la carencia de ambientes de aprendizaje propios para mercados agroecológicos, se decidió continuar este espacio con el nombre de Feria Agroecológica y Trueque UNIMINUTO - FATU³, que en 2013 se realizó durante tres fechas, recibiendo apoyo logístico de UNIMINUTO. Las carpas para la feria de 2012 y las ferias de 2013, para asegurar protección contra el sol y la lluvia, se consiguieron mediante préstamos, gestión realizada por productores, estudiantes y la autora. No se generó ningún costo para los productores. En la figura 2 se presenta una fotografía de una FATU realizada en el primer semestre de 2018.

3 El nombre original de la FAU es Feria Agroecológica UNIMINUTO.

FIGURA 2. FERIA AGROECOLÓGICA UNIMINUTO - FAU.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2018.

El surgimiento de ALaCena y del primer SPG

En 2013 también se dio inicio a la Canasta Solidaria UNIMINUTO, con el objetivo de complementar la FATU, dado que la frecuencia de la feria era insuficiente para promover adecuadamente la producción agroecológica generando ingresos constantes a los productores, así como para proveer constantemente a los consumidores con productos saludables.

Al no tener tiempo asignado para la realización de la FATU, la autora decidió convocar a estudiantes de Ingeniería Agroecológica para que lideraran la Canasta Solidaria UNIMINUTO, por lo que Alejandro Prieto y Carlos Núñez asumieron el reto, y junto con la autora contactaron a un grupo de productores agrícolas, diseñaron un formato de oferta semanal, recibieron pedidos presencial y virtualmente, y entregaron productos a los consumidores durante casi un

año. Lina Joya, otra estudiante, también apoyó voluntariamente este proceso. La autora, desde su escritorio, también vendía productos no perecederos, con el fin de promover el consumo responsable y generar recursos para el funcionamiento de la FATU y de la Canasta Solidaria UNIMINUTO. Una parte de las ganancias por las ventas era destinada a los estudiantes. Este proyecto fue retomado por una nueva pareja de estudiantes, Carlos Perdomo y Camila Rubiano, ante la graduación del primer grupo. Carlos Perdomo, siendo ya graduado, continúa con el proyecto que hace unos años pasó a llamarse ALaCena, y cuyo logo se presenta en la figura 3.

FIGURA 3. LOGO DE ALACENA.



FUENTE: ALACENA, 2018.

También en 2013 se creó un SPG para los Mercados Agroecológicos UNIMINUTO (FATU y Canasta Solidaria UNIMINUTO), con el propósito de determinar si la producción autodenominada agroecológica por parte de los productores era tal y, en caso de que no lo fuera, con el fin de acompañar el proceso de transición agroecológica de los productores, buscando ser coherentes con la propuesta de un mercado agroecológico, para no defraudar la confianza de los compradores. Este primer SPG fue inspirado en la tesis de Mamén Cuéllar, colega de doctorado de la autora en la Universidad de Córdoba, España, cuyo

trabajo, dinamizando la creación de un SPG en Andalucía, fue conocido personalmente por la autora en 2009 (Cuéllar, 2008).

La Mesa de comercio justo y consumo responsable de UNIMINUTO

En 2014 se realizaron diez ferias con frecuencia mensual, incluyendo los ocho meses del calendario académico y los dos meses de vacaciones de mitad de año, a lo que se sumaba el mercado quincenal de ALaCena. También se realizaron reuniones mensuales con los productores. Ante este escenario de actividades, sin contar con tiempo asignado desde UNIMINUTO, la autora decidió reducir su carga laboral proponiendo nuevas tareas a los productores en la coordinación de la feria, es así que Mercados de los Pueblos, liderado por Luz Dary Díaz, alquilaba las carpas, mesas y sillas a los productores, apoyaba el montaje logístico, y lideraba algunas actividades educativas y culturales de la feria.

Este último experimento no funcionó, la feria pasó de ser un mercado agroecológico a un mercado popular, y surgieron varios conflictos entre la lideresa de Mercado de los Pueblos y los productores, por lo que se decidió retomar la coordinación total de la FATU, lo cual no es evidencia de que los procesos participativos no funcionan, sino de que en este caso no se hizo de la manera adecuada.

A esta fecha no se había avanzado en la implementación de una tienda agroecológica en UNIMINUTO, idea que rondaba a la autora desde 2012, con el propósito de promover con mayor fuerza la producción agroecológica y el consumo responsable, por esta razón y al escuchar que la profesora Raquel Oses, de economía solidaria, tenía una idea similar, con dicha profesora y otras compañeras, se creó en 2014 la Mesa de Comercio Justo y consumo responsable en UNIMINUTO, con el fin de conseguir apoyo institucional para estos temas. En el camino surgió la noticia de que esta misma mesa había existido semestres atrás con otros integrantes, pero desapareció, igual que esta nueva versión que cerró en 2016, por falta de interés de las directivas universitarias. En este periodo se logró realizar un primer plan de negocios, incompleto, para el desarrollo de lo que se denominó: Tienda pedagógica UNIMINUTO, que esperaba vender productos de comercio justo y consumo responsable, mientras realizaba una labor educativa.

En 2015 se llegaron a realizar 16 ferias, durante ocho meses al año —frecuencia quincenal—, exigiendo de un esfuerzo mayúsculo por parte de los coordinadores y sin presentar mejoras significativas en ventas respecto de la frecuencia mensual.

Desde 2015 se apoyó la creación de un SPG para la Asociación Red Agroecológica Campesina-ARAC, que vinculaba en ese entonces a 22 productores, con el propósito de aportar a un trabajo que venían desarrollando en indicadores de sostenibilidad, con los profesores Alvaro Acevedo y Arlex Angarita de UNIMINUTO.

*Club del trueque, Ecoferia y Red de Mercados
Agroecológicos de Bogotá Región - RMABR*

En 2016, dadas las bajas ventas de la feria durante los meses de junio y julio, y en el experimento con frecuencia quincenal, y dado el limitado tiempo disponible de la profesora coordinadora, se decidió realizar la feria una vez al mes durante ocho meses al año del calendario académico: febrero, marzo, abril, mayo, agosto, septiembre, octubre y noviembre, como continúa hasta la fecha. Este año también se abrevió el nombre y pasó a ser Feria Agroecológica UNIMINUTO-FAU, por lo que el trueque pasó a ser dinamizado con gran motivación y compromiso por la profesora Diana Palacios, del Centro de Educación para el Desarrollo-CED, mediante la creación del Club del Trueque. Diana Palacios adicionalmente apoyó el proceso creando una feria específica para artesanos, con el fin de ampliar los cupos de la FAU para productores de alimentos, este fue el nacimiento de la Ecoferia, que no continuó dado el agotamiento de la profesora Diana, por la dificultad para gestionar este tipo espacios de aprendizaje en la academia.

Los Mercados Agroecológicos UNIMINUTO, en parte por estar insertados en un barrio estrato tres y en una universidad con población mayoritaria de estratos tres y dos, no avanzaban al ritmo deseado, la diversidad de productos agroecológicos era baja y las ventas no mejoraban tan dinámicamente. Ante esta

situación, en 2015 se convocó a diversos mercados agroecológicos de Bogotá, con el fin de compartir aprendizajes y gestionar de manera colectiva los retos afrontados. Esta experiencia derivó, en 2016, en la constitución no formal de la Red de Mercados Agroecológicos de Bogotá Región-RMABR, que en el presente integra a ocho mercados, tres tipos feria: FAU, Mercado Agroecológico Campesino-MAEC, Mercado Agroecológico Tierra Viva-MATV, y cinco a domicilio: La Canasta, Sembrando Confianza, ALaCena, Semilla Andina y Agrosolidaria Engativá. El logo de la RMABR se presenta en la figura 4.

FIGURA 4. LOGO DE LA RMABR.



FUENTE: RMABR, 2018.

SPG de la Red de Mercados Agroecológicos de Bogotá Región

La RMABR vincula en la actualidad a cerca de 29 trabajadores, 200 productores y 2 000 compradores, y cuenta con un SPG propio, desarrollado en 2016, un comité de resolución de conflictos, y realiza investigaciones, procesos educativos, comunicativos y de fortalecimiento en conjunto. En la figura 5 se presenta una visita de entrenamiento del SPG de la RMABR, a ECOMUOBA, organización

de producción agroecológica ubicada en Guasca, Cundinamarca, en donde en el primer plano está doña Clementina Barajas, la madre de una estudiante de Ingeniería Agroecológica de UNIMINUTO y lideresa de este proyecto. En esta visita participaron estudiantes, productores, promotores y consumidores.

FIGURA 5. VISITA DEL SPG.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2018.

Mercados Solidarios Minuto de Dios

En 2018, y luego de seis años de gestión, comenzó a operar la tienda agroecológica UNIMINUTO, con el nombre de Mercados Solidarios Minuto de Dios-MSMD, plataforma comercial de productos agropecuarios que cuenta con un punto de venta ubicado en el barrio Minuto de Dios, así como dos mercados itinerantes —UNIMINUTO sede principal y Parque tecnológico de innovación social—. Dado que el proyecto no podía ser ejecutado por UNIMINUTO, por su razón social en el sector de educación superior, se hizo una alianza con la Fundación para el Desarrollo del Sector Agropecuario-FUNDASES, quien administra actualmente el proyecto, y con la Corporación Minuto de Dios, quien

generosamente otorgó en concesión el punto de venta. Se está a la espera de alcanzar el punto de equilibrio, la recuperación de la inversión y de allí, la sostenibilidad de este proyecto, que ha contado con múltiples dificultades. El logo de MSMD se presenta en la figura 6.

FIGURA 6. LOGO DE MSMD.

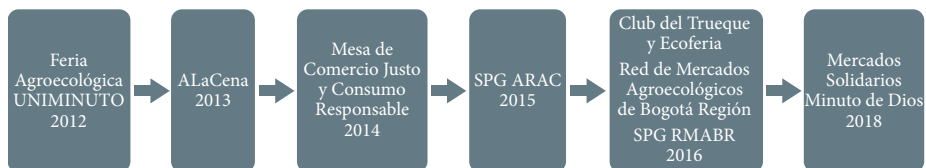


FUENTE: ARCHIVO DE LA AUTORA, 2018.

Dado que MSMD no hace parte de la RMABR, se decidió crear su propio SPG en 2018, para asegurar tanto la certificación de sus proveedores como la promoción de la agroecología, y para brindar una comunicación transparente a sus compradores.

En la figura 7 se presenta la línea de tiempo de los proyectos promovidos entre 2012 y 2018, en el marco de Mercados Agroecológicos UNIMINUTO, de los cuales solo se descontinuaron la Mesa de Comercio Justo y Consumo Responsable y la Ecoferia, como ya se explicó anteriormente.

FIGURA 7. LÍNEA TEMPORAL MERCADOS AGROECOLÓGICOS UNIMINUTO.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2019.

Mercados agroecológicos UNIMINUTO como proyecto de proyección social

Una de las primeras aristas de Mercados Agroecológicos UNIMINUTO es la de ser un proyecto de proyección social con dos objetivos: promover la producción agroecológica y el emprendimiento sostenible, y aportar al bienestar de las personas mediante el consumo responsable. Este aparte muestra los resultados de uno de los proyectos referenciados, FAU, dada la limitante de espacio.

Las ventas son uno de los principales indicadores que, aunque de manera indirecta, evidencian el grado de promoción de la producción agroecológica, del emprendimiento sostenible y del consumo responsable promovido por Mercados Agroecológicos UNIMINUTO. En la tabla 1 se presentan las ventas por año, el total acumulado y el promedio por feria, para el conjunto de FAU y ALaCena —antes Canasta Solidaria UNIMINUTO—. En estos casos ALaCena participó como un productor de la FAU, liderando la oferta de productos frescos y algunos procesados. Desde 2016 ALaCena también tiene ventas autónomas que no se registran en la tabla 1.

TABLA 1. VENTAS FERIA AGROECOLÓGICA UNIMINUTO Y ALACENA.

AÑO	VENTAS
2012	\$3.500.000 (una feria)
2013	\$9.000.000 (3 ferias)
2014	\$22.377.500 (10 ferias)
2015	\$29.319.100 (16 ferias)
2016	\$18.764.900 (8 ferias)
2017	\$26.678.000 (8 ferias, incluye participación ALaCena)
2018-I	\$14.471.300 (4 ferias, incluye participación ALaCena)
Acumulado	\$124.110.800 (50 ferias)
Promedio por fecha	\$ 2.482.216

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2018.

En promedio, salvo el primer año cuando la feria funcionó entre 8 am y 10 pm, la feria se realiza durante ocho horas por día, aunque cerca de un tercio de los productores no participa en el horario completo y los productores no informan todas sus ventas, por lo que las ventas seguramente son mayores. Si bien en la tabla 1 las ventas promedio por fecha son de \$2.482.216, en promedio, por feria, en la tabla 2, se evidencia un incremento, con ventas de \$3.617.825, las diferencias son el resultado de la mayor diversificación en productos, pero también de mejoras en la calidad, la divulgación, y seguramente en la generación de confianza entre las partes.

Las ventas por FAU cayeron en un 25 % en 2014 frente a 2013, ante la desorganización y pérdida de coherencia, generadas por entregar de manera inadecuada el liderazgo a los productores. En 2015, las ventas se recuperaron un 22 % respecto a las de 2014, pero los costos para UNIMINUTO y los productores eran demasiado altos por realizar la FAU con frecuencia quincenal, por lo que, en 2016, al pasar a frecuencia mensual, nuevamente, las ventas por FAU subieron un 28 %, y en 2017 un 42 %. En 2018-I las ventas de la FAU subieron apenas un 8 %, lo que se debió a la apertura de MSMD, en mayo de ese año. Las ventas de la FAU también son variables a lo largo de cada año, ya que se ven afectadas por la llegada puntual de los productores a la feria, por otros eventos que se desarrollen en la universidad, y por el clima, entre otros aspectos.

En promedio, en el primer semestre de 2018, cada productor vendió \$144 712, con rangos entre \$141 000 —lencería para el hogar con telas reutilizadas— y \$1 897 800 —huevos nativo—, lo que resulta, no solo de la calidad del producto sino de la habilidad comercial del productor, también de si el producto es de primera necesidad y de su durabilidad —por ejemplo, huevos frente a lencería para el hogar—.

Comparativamente, para el Mercado Agroecológico Tierra Viva–MATV, mercado tipo feria de la RMABR, las ventas en 2016 fueron de \$4 898 152 por mes (Chaparro-Africano, 2019), dado que MATV se realiza dos veces por mes, aunque en un sector residencial y en un estrato socioeconómico medio alto y alto. Respecto a MSMD, ha duplicado ventas cada mes desde que inició operación en mitad de mayo de 2018, hasta alcanzar casi seis millones de pesos por mes.

Otros indicadores que dan cuenta de la proyección social de la FAU se presentan en la tabla 2, para el periodo 2018-I, incluyendo productores vinculados, visitantes, compradores, trueques realizados e inventario vendido.

**TABLA 2. INDICADORES DE PROYECCIÓN SOCIAL
FERIA AGROECOLÓGICA UNIMINUTO.**

2018-I	PRODUCTORES	VENTAS (MILES DE PESOS)	VISITANTES	COMPRADORES	TRUEQUES	% VENDIDO
Febrero	21	3 441,9	1 328	294	14	49 %
Marzo	25	3 232	1 253	268	ND	50 %
Abril	24	3 108,2	1 264	306	ND	57 %
Mayo	28	4 689,2	1 664	457	ND	56 %
Total	25	3 617,8	1 377	331 (24 %)		53 %

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2018.

En los últimos años, casi todos los productores de la FAU son agroecológicos o en transición⁴ y se certifican anualmente con la participación de los mismos productores, la autora, sus estudiantes, otros productores, promotores de otros mercados de la RMABR y consumidores, por lo que es un logro muy grande haber llegado a un promedio de 25 productores por feria (tabla 2). Esto se alcanzó, en parte, gracias a la creación de la RMABR, a partir de la cual los mismos productores pueden participar en varios mercados.

A 2018, la FAU tenía una diversidad superior a los 250 productos, entre las categorías de alimentos frescos y procesados, alimentos preparados listos para el consumo, cosméticos, productos de aseo personal, medicinales tradicionales, plantas ornamentales y artesanías. A pesar de esta importante diversidad, no se

4 Están en proceso de ser agroecológicos, según el SPG de la RMABR (Chaparro y Naranjo, 2018).

dispone de todos los bienes de la canasta básica familiar: faltan aceites, harinas de cereales diferentes a la quinua, leches animales y vegetales, leguminosas, productos de aseo para el hogar, entre otros.

El número de visitantes de la feria es importante y el número de compradores corresponde a un 24 % de los visitantes (tabla 2), si bien este número puede ser menor, dado que se calcula sumando el número de compradores por productor, y asumiendo, por tanto, que cada comprador compró solo a un productor. Con estos supuestos, el valor promedio de compra es de aproximadamente \$ 10 930 pesos por persona y feria, debido a lo cual se realizan actividades como degustaciones, rifas, actividades culturales y educativas para motivar a los visitantes a probar y comprar los productos de la FAU, como se presenta en la figura 8.

FIGURA 8. ENTREGANDO EL PREMIO DE UNA RIFA EN LA FAU.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2017.

Dados estos indicadores de proyección social, es claro que el poder adquisitivo de la población donde está insertada la FAU es bajo, lo cual no descalifica el proceso, dado que precisamente, parte de lo que se busca, es educar en consumo responsable en estratos medios y bajos. Se es consciente que cambiar hábitos de consumo, hacia el consumo crítico y responsable, y democratizar el consumo de productos agroecológicos, es un proceso largo, pero precisamente es la labor que deben asumir las instituciones educativas. Es por esta razón que tanto los

organizadores como los productores de la FAU son conscientes de que la educación, incluso antes que las ventas, es el objetivo.

El trueque también es promovido en la FAU, de hecho, anteriormente su nombre era Feria Agroecológica y Trueque UNIMINUTO, y se desarrollaban trueques con gran dinamismo, no solo de productos agroecológicos, sino también de cualquier otro elemento que los participantes decidieran llevar a este espacio —libros, revistas, CD, DVD, artesanías, entre otros—. En la actualidad, se promueve el trueque de productos agroecológicos entre productores, y entre estos y los compradores, pero también se desarrolla un espacio denominado el Club del Trueque, liderado por el CED, con la idea de delegar actividades en terceros, pero, sobre todo, de convocar más interesados en la promoción de mecanismos alternativos de intercambio, según se presenta en la figura 9, los cuales otorgan resiliencia a los sistemas económicos.

FIGURA 9. CLUB DEL TRUEQUE.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2017.

El porcentaje del inventario vendido en la FAU por parte de cada productor es medio, siendo del 53 % (tabla 2), si bien los productores más experimentados en este mercado venden el 100 %, en parte porque han sabido desarrollar un

producto acorde a las expectativas de los compradores de UNIMINUTO y del barrio Minuto de Dios, en cuanto a tamaño, presentación, funcionalidad y precio.

Ante este panorama es claro que los mercados agroecológicos son iniciativas de economía solidaria, porque no se basan solo en transacciones de interés material e individual, sino que en ellas resalta el sentido cooperativo y solidario para alcanzar propósitos colectivos. Son experiencias en las que el proceso es tan importante como el propósito, y gracias a esto se da mayor importancia a los roles de productor y consumidor, como corresponde en los procesos que buscan la soberanía alimentaria o la soberanía en general, roles usualmente soslayados en los mercados convencionales.

Los retos también están presentes y son de gran envergadura en los mercados agroecológicos. Si bien estas iniciativas tratan de ser innovaciones disruptivas, que intentan democratizar el acceso a productos agroecológicos, y por esto la FAU y MSMD se insertan en comunidades de estratos medio bajo y bajo, se requiere del escalamiento e incremento de la producción y consumo de productos agroecológicos, también son el objetivo de bajar los precios de venta, lo que a su vez representa una gran oportunidad de investigación, desarrollo tecnológico, emprendimiento e inclusión económica.

Mercados Agroecológicos UNIMINUTO como ambiente de aprendizaje

La importancia de estas iniciativas en la educación superior radica, por ejemplo, en su potencial para desarrollar el enfoque educativo praxeológico de UNIMINUTO, el cual implica que los estudiantes vean, juzguen, actúen y hagan una devolución creativa, en pro de la transformación social, personal, de sus familias y sus comunidades, demostrando cómo se pueden obtener logros gracias a la innovación y la constancia, y a pesar de la disponibilidad limitada de recursos. Este aparte muestra los resultados de uno de los proyectos referenciados, FAU, dada la limitante de espacio.

En estas iniciativas han participado cerca de 303 estudiantes del programa de Ingeniería Agroecológica y otros tantos de otros programas de UNIMINUTO. También han participado estudiantes de pregrado y posgrado de otras instituciones

educativas, nacionales e internacionales. Los estudiantes participan en diferentes modalidades, desarrollando proyectos de curso, como en el caso de Mercadeo agropecuario y Evaluación del agronegocio de Ingeniería Agroecológica, o realizando actividades de apoyo desde el curso de práctica en responsabilidad social. Otros tantos se vinculan como investigadores a través de sus cursos de práctica profesional o de opción de grado.

En el curso de Evaluación del agronegocio⁵, los estudiantes desarrollan un producto agroecológico, lo producen, empaican y etiquetan, y con él participan en la FAU. Adicionalmente, formulan un plan de emprendimiento para determinar su sostenibilidad, con el fin de que desarrollen competencias en emprendimiento, para promover la empleabilidad y para tratar de llenar los vacíos en producción agroecológica para la FAU y otros mercados. En la mayoría de los casos, los productos son de excelente calidad y podrían continuar en el mercado, como el caso de la miel de caña presentada en la figura 10.

FIGURA 10. ESTUDIANTES Y SUS PRODUCTOS AGROECOLÓGICOS.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2017.

-
- 5 La autora no está de acuerdo con la palabra agronegocios, dado su uso masivo por la agricultura convencional y a que se ha enfocado en la sostenibilidad débil de las actividades agrarias, despojándolas de sus aristas sociales y ambientales.

En Evaluación del agronegocio, la profesora ha recibido calificaciones por parte de los estudiantes en un rango de 4,28 a 4,82 sobre 5, con un promedio de 4,565 a lo largo de diez semestres liderando este curso, en las evaluaciones que coordina la universidad de manera virtual.

En Mercadeo agropecuario los estudiantes han pasado por varias etapas, inicialmente aprendieron a realizar ferias y mercados a domicilio agroecológicos, participando activamente en la FAU y en ALaCena como coordinadores y personal de apoyo respectivamente. Luego desarrollaron estudios y estrategias de mercadeo para productores de la FAU, y en los últimos semestres para los mercados agroecológicos de la RMABR. Apoyando a la FAU, a ALaCena, a la RMABR y a MSMD, los estudiantes de este curso también realizaron degustaciones y grupos focales para análisis de productos agroecológicos, y en la actualidad acompañan las certificaciones participativas.

Por iniciativa de la autora, en 2017-I se evaluó el curso de Mercadeo agropecuario mediante una encuesta respondida por 14 de 19 estudiantes. Los estudiantes calificaron con 91 sobre 100 los objetivos del curso y las competencias desarrolladas, en un rango de 80 a 100, manifestando que: “Los objetivos son apropiados y coherentes con el curso, es necesario que se tengan en cuenta otros factores en el objetivo del curso —sensibilización sobre la agroecología e importancia del mercadeo como estrategia para extenderla—” y “Los objetivos se cumplen ya que se desarrollan desde lo global —conceptual— hasta lo local —práctica—” (Chaparro A. , 2018).

La labor pedagógica basada en los Mercados Agroecológicos UNIMINUTO ha permitido a los estudiantes conocer la situación de producción, mercadeo, distribución y consumo de los mercados agroecológicos en el mundo, en Colombia y en Bogotá. Igualmente, desarrollar competencias en mercadeo agroecológico: como certificar productos agroecológicos, cuáles son sus beneficios y cuáles son las limitantes en la producción, como establecer precios, como hacer promoción ética, como crear o fortalecer mercados agroecológicos, que servicios deben complementar a los bienes, y la normatividad relacionada. Aunque quien más ha aprendido, no solo en estos mismos temas técnicos, sino en pedagogía,

ha sido la profesora a cargo, logrando mejorar los contenidos y estrategias didácticas en cada semestre.

El aprendizaje en pedagogía de la profesora ha sido bien calificado por parte de los estudiantes del curso de Mercadeo agropecuario, pasando de 4,22 (2012-I) en el primer semestre con el curso a cargo, a 4,63 en el semestre 2014-I, tres semestres después de trabajar con este tema —el curso solo se ofrecía una vez al año—, aunque luego vino una crisis con calificaciones de hasta 3,42, cuando la profesora no fue asertiva para saber emplear los ambientes de aprendizaje desarrollados, pero volvió a subir hasta 4,57, luego de realizar la evaluación del curso en 2017-I, y de haber aplicado las observaciones de los estudiantes. El promedio histórico ha sido de 4,32 para este curso y de 4,4 como evaluación general para todos los cursos a cargo.

Algunos estudiantes también han trabajado apoyando a los mercados agroecológicos desde otros de los cursos de ingeniería agroecológica: calculando la huella ecológica con fines de ecoetiquetado desde el curso de Poscosecha, identificando puntos críticos de control y haciendo análisis microbiológicos desde el curso de Microbiología, haciendo exhibiciones y degustaciones de la diversidad gastronómica colombiana desde el curso de Desarrollo rural, entre otros, gracias a que varios profesores han decidido aprovechar este ambiente de aprendizaje.

En 2015 la FAU se hizo merecedora en UNIMINUTO de un premio como Mejor práctica pedagógica, mientras en 2017 quedó entre los seleccionados para presentarse en la inducción a profesores y para publicar una sistematización de su experiencia pedagógica (Chaparro, 2018). A raíz de los logros, la profesora promotora de estas iniciativas ha sido invitada a presentar la experiencia en diferentes universidades y eventos en Bogotá, y fue invitada por la Fundación Slow Food y por la Universidad de Turín a Italia, en los años 2016 y 2017 respectivamente.

Mientras en los primeros años de las iniciativas muy pocos estudiantes deseaban aprender y trabajar en mercadeo, y se contaba con pocos productores y compradores, en la actualidad hay una nutrida participación de diferentes personas, que ven reflejados sus intereses en estos espacios de formación. Varios

estudiantes y graduados cuentan hoy en día con sus propios emprendimientos en producción o comercialización, uno de ellos se presenta en la figura 11.

FIGURA 8. HUEVOS NATIVO, EMPRENDIMIENTO ESTUDIANTIL FAU.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2017.

La FAU, ALaCena, la RMABR y MSMD buscan promover la agroecología, y para ello se fundamentan en acciones pedagógicas guiadas desde la economía solidaria, los circuitos costos de comercialización, las economías locales, el consumo responsable, el comercio justo local y la democracia radical. Sin la labor educativa de los Mercados Agroecológicos UNIMINUTO, los resultados de estos solo dependerían de la oferta y la demanda, serían menos dinámicos, y se verían más tardíamente.

Mercados Agroecológicos UNIMINUTO como investigación

A lo largo de los años se ha construido la teoría que fundamenta a los Mercados Agroecológicos UNIMINUTO. Actualmente, los mercados agroecológicos son entendidos como organizaciones —constituidas formal o informalmente— que promueven la sostenibilidad de los sistemas agroalimentarios, mediante el desarrollo de circuitos cortos de comercialización que articulan productores agroecológicos y consumidores responsables, con una racionalidad alternativa (Chaparro-Africano, 2019).

Mientras para el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural–MADR, un producto orgánico, ecológico o biológico es aquel obtenido según el reglamento de producción orgánica expuesto en la Resolución 187 de 2006 **Invalid source specified.**, que establece la certificación como obligatoria, por lo que un producto que cumpla los criterios de producción de dicha resolución, pero que no este certificado, no se puede considerar como orgánico.

En este contexto se hace un tanto perversa la obligatoriedad de certificación para los productores que generan o están tratando de generar menores impactos negativos ambientales y socioeconómicos, mientras los productores convencionales, que usan insumos agrotóxicos no están obligados a hacerlo.

Según la Resolución 187 de 2006 del MADR, un sistema de producción orgánico es un sistema holístico de gestión de la producción agropecuaria, acuícola y pesquera, que conserva la biodiversidad y los ciclos biológicos del ecosistema, reduciendo insumos externos y excluyendo insumos de síntesis **Invalid source specified.**

De otro lado, el concepto de agroecología que fundamenta a los Mercados Agroecológicos UNIMINUTO, además del manejo ecológico de los recursos naturales, plantea que esto ocurra mediante la acción colectiva en las fases de la producción y la circulación alternativa de productos, todo ello con el fin de restaurar el curso alterado de la coevolución social y ecológica (Sevilla-Guzmán, 2006).

En este contexto, los conceptos de producción orgánica y agroecológica presentados son similares en el aspecto productivo-ambiental, pero cuentan con múltiples diferencias en esta y otras dimensiones de la sostenibilidad:

la producción orgánica se centra en la producción, y solo de alimentos, no incluye las dimensiones social y económica de la sostenibilidad, no plantea un propósito mayor a la superación del conflicto entre la ecología y la producción de alimentos, y acepta una producción con altos consumos de bienes comunes, entre otras diferencias. Adicionalmente, mientras la producción orgánica se concentra en la inocuidad alimentaria y la sostenibilidad ambiental, que resulta del no uso de agrotóxicos en la producción de alimentos, la agroecología también da importancia a aspectos como el contenido nutricional, el sabor, el olor, el aspecto visual de los alimentos, su adecuación cultural, entre otros.

Estas diferencias entre la producción orgánica/ecológica/biológica, sinónimos en la normatividad colombiana, y la producción agroecológica, se explican por el hecho de que la agroecología, además de ser una ciencia, es también una práctica y un movimiento social, que vincula no solo principios ecológicos y productivos, sino también planteamientos sociales, culturales y políticos (Rosset y Martínez, 2016).

La agroecología, según el concepto planteado, se fundamenta en la sostenibilidad fuerte, la cual afirma que la sociedad y su economía, como parte del macrosistema natural, tienen límites y no pueden crecer de manera sostenida, la sostenibilidad fuerte es, por tanto, la viabilidad de la relación de un sistema socioeconómico con el ecosistema en el que está insertado. Contradictoriamente, la sostenibilidad débil es el mantenimiento del capital global —capital natural y capital de formación humana— entre generaciones, haciendo viable el crecimiento económico sostenido gracias al positivismo científico y tecnológico, y gracias a que, del crecimiento económico se obtienen recursos monetarios para la ciencia y la tecnología (Naredo, 1996).

Algunos datos de Mercados Agroecológicos UNIMINUTO como proceso praxeológico ya han sido presentados, pero adicionalmente se han realizado investigaciones específicas y complementarias como las presentadas en la tabla 3:

TABLA 3. INVESTIGACIONES REALIZADAS EN MERCADOS AGROECOLÓGICOS UNIMINUTO.

PROYECTO	TIPO	RESPONSABLE	AÑO
Estrategia de educación y mercadeo para la RMABR.	Práctica en responsabilidad social	Lina Osorio y Alejandro Alba	2018-2019
SPG de la RMABR y su aporte a la transición agroecológica.	Práctica profesional	Miguel Páramo	2018-2019
Caracterización de consumidores y del consumo de productos agroecológicos RMABR	Práctica profesional y opción de grado	Magaly Franco	2018
Plan de negocios Mercados Solidarios	Opción de grado	Lina Osorio y Alejandro Alba	2018
Costeo y estimación de precios justos en mercados agroecológicos.	Práctica profesional y opción de grado	Nayeth Salazar	2017-2018
La teoría y la práctica de la agroecología.	Práctica profesional	Silvana Carrasquilla	2017-2018
La Feria Agroecología UNIMINUTO Sede Principal como experiencia de comercio justo en un contexto universitario (Palacios, 2017).	Maestría	Diana Palacios	2016-2017
Creación de un SPG para la RMABR (Naranjo, 2017).	Opción de grado	Sonia Naranjo	2016-2017
Mercados alternativos para la agricultura ecológica, Bogotá Región, Fases I (Chaparro – Africano, 2019) y II.	Sede	Adriana Chaparro	2015-2018
Canales cortos de comercialización territorial: Una alternativa para la sostenibilidad alimentaria	Doctorado	Liliana Reina	2016-2017
Construcción de un sistema participativo de garantías con y para la ARAC (Asociación Red Agroecológica Campesina) (Chavarría & Tapiero, 2016).	Opción de grado	Karen Chavarría y Mónica Tapiero	2015-2016
Identificación y caracterización de prácticas etnoveterinarias mediante el desarrollo de estudios de caso con familias de la vereda Santa Ana (Sasaima, Cundinamarca) (Moreno, 2014).	Opción de grado	Ana Milena Moreno	2014

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, 2018.

La idea de estos proyectos de investigación ha surgido a partir de una necesidad, una problemática o una expectativa de uno o varios mercados agroecológicos para, a partir de ella, proponer la generación de conocimiento necesario que aporte a su resolución, o para que, durante la investigación, se diseñe una solución y se evalúe su impacto. Algunas investigaciones han abarcado a varios mercados y otras están enfocadas en mercados particulares.

Entre 2016 y 2018 se desarrolló una investigación que implicó la caracterización de los ocho mercados de la RMABR en aspectos como producto, precio, plaza, promoción, servicio, y proceso, así como el diseño y evaluación de un marco de indicadores de sostenibilidad (Chaparro-Africano, 2019), a partir de la metodología MESMIS (Astier, Masera, y Galván-Miyoshi, 2008), que tiene el propósito de priorizar las acciones de los mercados y de la RMABR, mediante planes anuales de trabajo, que abarcan acciones en investigación, educación, comunicación, logística, entre otros. Este marco de indicadores orientó las investigaciones registradas en la tabla 3 desde el año 2016.

El propósito de todas estas investigaciones es, por un lado, promover la producción agroecológica —sostenible—, el consumo responsable, el comercio justo —local— y la economía local solidaria, para lo cual se ha requerido caracterizar sus beneficios y limitantes.

El concepto de economía solidaria que se ha adoptado en Mercados Agroecológicos UNIMINUTO ha sido el propuesto por Coraggio (2006). Este autor plantea a la economía social para superar la idea de una economía centralizada por el Estado y una economía liderada por el mercado capitalista, en cuyos dos casos han sido evidenciadas sus deficiencias. Esta economía es social porque es un espacio de acción integrado por individuos, familias, y comunidades diversas, que hacen transacciones entre la utilidad material y los valores de solidaridad y cooperación, mediante la acción colectiva local, regulando la competencia y los conflictos de intereses, distribuyendo los resultados de manera más igualitaria, logrando que las relaciones fraternales generen asociaciones de trabajadores libres más que empresas, evitando la concentración de poder en el Estado, y produciendo sociedad y no solo utilidades que se maximizan y se acumulan (Coraggio, 2011).

La economía solidaria suma a la fórmula de economía social una palabra que humaniza y que hace del mercado un instrumento a favor del bienestar colectivo y de la reproducción de la vida (Coraggio, 2018), función propia de los mercados agroecológicos, la solidaridad.

De manera similar al comercio justo promovido por Fairtrade, alternativa al comercio convencional que se fundamenta en la cooperación entre productores y consumidores que ofrece un trato más justo (Fairtrade, 2018). El comercio justo del que hablan los Mercados Agroecológicos UNIMINUTO tiene el mismo alcance, justicia para productores y consumidores, traducida en precios y relaciones comerciales justas y transparentes entre las partes, aunque no con un enfoque de mercado internacional, sino de mercado local.

Respecto al consumo responsable, el mismo se propone en los Mercados Agroecológicos UNIMINUTO en contraposición al consumo no informado, irresponsable y no ético. El consumo responsable, que se caracteriza por ser ético y solidario, promueve una relación saludable de las personas consigo mismas y con los demás, buscando que sean libres, pero aportantes al bienestar colectivo (Molledo, 2006).

Devolución creativa

El reto de la soberanía y de la sostenibilidad de la agricultura, de la producción en general, del consumo, de la economía y de la sociedad, se mantiene vigente. Mercados Agroecológicos UNIMINUTO espera seguir aportando a este cometido desde sus aristas como investigación, ambiente de aprendizaje y espacio de proyección social. En el corto plazo espera contribuir a la sostenibilidad de los mercados agroecológicos, al logro de la producción agroecológica más diversa, y al desarrollo del consumo responsable, todos ellos en mayor escala y cobertura.

Específicamente, los principales retos de Mercados Agroecológicos UNIMINUTO son: los precios de los productos agroecológicos que derivan de la escala de producción y la alta demanda de mano de obra de los productos primarios, y del costo de las materias primas de los productos procesados; la baja cobertura de los mercados agroecológicos, que deriva de deficiencias en

la comunicación y la distribución; el bajo consumo de los productos agroecológicos, que deriva de sus precios, pero sobre todo de la falta de información y educación de los consumidores; la baja diversidad y oferta —permanente y en mayor volumen— de productos agroecológicos; la escasa disponibilidad de tierra, mano de obra, tecnologías y acompañamiento técnico agroecológico para la producción en mayor escala.

Avanzar desde una feria agroecológica, para complementarla con un mercado a domicilio y más recientemente con un mercado tipo tienda desde la Organización Minuto de Dios, y crear una red territorial de mercados agroecológicos, ha sido un proceso que ha requerido de un gran compromiso con las comunidades de productores y compradores, así como con los estudiantes y UNIMINUTO.

La feria debe continuar porque es un espacio educativo en donde se visibiliza al productor y en donde este se pone en contacto directo con el comprador, si bien la autora desea reducir su frecuencia, aumentar su tamaño y potenciar su labor educativa.

ALaCena ya es un mercado autónomo de UNIMINUTO y hace parte de la RMABR, así que puede continuar su crecimiento sin la intervención de la autora, si bien siempre ha tenido y tendrá las puertas abiertas en la universidad.

Con MSMD se espera fortalecer ampliamente el tanpreciado mercado institucional, ya siendo un gran valor agregado el poder jalonar una mayor producción agroecológica al ofertar al público durante seis de siete días a la semana productos alimenticios frescos y procesados, si bien se acaba de oficializar que los productos agroecológicos ya no serán el foco del proyecto, dada la urgencia en alcanzar el punto de equilibrio. Se espera fortalecer la venta de productos procesados en el punto de venta, y dadas las pérdidas de producto fresco por su deterioro —que han bajado al 8% en agosto de 2018—, se espera promover su consumo especialmente mediante el servicio a domicilio, para no afectar su frescura.

Respecto a la RMABR se espera fortalecerla de manera que se puedan reducir los costos de operación de los mercados, fortalecer las ventas y la provisión de productos agroecológicos, así como alcanzar en todos los casos el punto de equilibrio mediante el aumento de las ventas. De otro lado está la tarea de

vincular a más mercados agroecológicos del territorio, lo cual no se había hecho hasta no tener un colectivo que ofreciera un valor agregado, y en un futuro no muy lejano, se podría crear una red nacional de mercados agroecológicos, si la dinámica del proceso lo determina pertinente.

El trabajo de Mercados Agroecológicos UNIMINUTO en el corto plazo estará enfocado en tres aspectos: producción agroecológica más diversa, a mayor escala y con mejores precios; educación y comunicación más asertiva para el consumo responsable; fortalecimiento de los canales de venta y distribución de productos agroecológicos, todo esto con el propósito mayor de democratizar la producción y el consumo sostenibles, avanzando en el posicionamiento de la soberanía alimentaria como proceso de gestión colectiva:

La soberanía alimentaria es el derecho de los pueblos a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, accesibles, producidos de forma sostenible y ecológica, y su derecho a decidir su propio sistema alimentario y productivo. Esto pone a aquellos que producen, distribuyen y consumen alimentos en el corazón de los sistemas y políticas alimentarias, por encima de las exigencias de los mercados y de las empresas. Defiende los intereses de, e incluye a, las futuras generaciones. Nos ofrece una estrategia para resistir y dismantlar el comercio libre y corporativo y el régimen alimentario actual, y para encauzar los sistemas alimentarios, agrícolas, pastoriles y de pesca para que pasen a estar gestionados por los productores y productoras locales. La soberanía alimentaria da prioridad a las economías locales y a los mercados locales y nacionales, y otorga el poder a los campesinos y a la agricultura familiar, la pesca artesanal y el pastoreo tradicional, y coloca la producción alimentaria, la distribución y el consumo sobre la base de la sostenibilidad medioambiental, social y económica. La soberanía alimentaria promueve el comercio transparente, que garantiza ingresos dignos para todos los pueblos, y los derechos de los consumidores para controlar su propia alimentación y nutrición. Garantiza que los derechos de acceso y a la gestión de nuestra tierra, de nuestros territorios, nuestras aguas, nuestras semillas, nuestro ganado y la biodiversidad, estén en manos de aquellos que producimos los alimentos. La soberanía alimentaria supone nuevas relaciones sociales libres de opresión

y desigualdades entre los hombres y mujeres, pueblos, grupos raciales, clases sociales y generaciones (Nyéléni, 2017, p.1).

Conclusiones

Los Mercados Agroecológicos UNIMINUTO se han fortalecido y diversificado a través del tiempo, siendo canales cortos de comercialización que educan en hábitos de consumo responsable, promueven la producción agroecológica, el comercio justo, la economía solidaria y la democracia radical, en un número importante de consumidores, productores, estudiantes y profesores, aunque no todos los mercados son sostenibles monetariamente y la proporción de participantes es baja respecto al total de productores de la región y de habitantes de la ciudad.

A pesar de esto, Mercados Agroecológicos UNIMINUTO aporta a la sostenibilidad fuerte del sistema agroalimentario. Promueve y es una alternativa en producción, comercialización y consumo, muy pertinente en las dimensiones económica, social y ambiental, especialmente en el momento de crisis agrícola, ambiental, de salud y económica de Colombia.

A la fecha se han desarrollado cuatro experiencias complementarias: la Feria Agroecológica UNIMINUTO; ALaCena, que ahora es un emprendimiento estudiantil; la RMABR, que abarca a ocho mercados agroecológicos de Bogotá; y MSMD, mercado tipo tienda con mercados itinerantes tipo feria y entregas a domicilio a público familiar e institucional.

No se ha logrado formar redes o colectivos de consumidores informados, críticos y responsables, pero si se ha logrado comunicar y educar en consumo de productos agroecológicos a miles de personas e instituciones, logrando que cerca de 2 000 familias e instituciones de Bogotá, compren en estos mercados.

Se ha avanzado en la creación de SPG que no solo certifican la producción agroecológica, sino que la promueven mediante información, capacitación, y planes de transición, que buscan crear y compartir conocimiento en forma de tecnologías blandas y duras al alcance de los productores, para mejorar la coherencia y sostenibilidad de la producción y el consumo agroecológicos.

Se ha dado continuidad durante siete años a la FAU, seis años a ALaCena, tres años a la RMABR, y casi un año a MSMD, ambientes de aprendizaje que además se han diversificado y fortalecido con el pasar del tiempo, en donde se han formado profesores y estudiantes de ingeniería agroecológica, pero también de otros programas y universidades, nacionales e internacionales, así como los productores, visitantes, y consumidores.

Se ha generado y compartido nuevo conocimiento con el fin de avanzar en producción agroecológica, mercados alternativos y consumo responsable, temas que no han sido prioridades del gobierno nacional o de los gobiernos locales, pero a los que UNIMINUTO, desde el programa de Ingeniería Agroecológica, ha decidido aportar como parte de sus procesos misionales.

Se ha cumplido con la misión de proyección social de UNIMINUTO, al ofrecer espacios que aportan al bienestar de la comunidad, poniendo a su disposición productos agroecológicos, que a su vez son una alternativa de inclusión económica para productores de pequeña escala, agricultores familiares e indígenas, entre otros. También han promovido el emprendimiento sostenible con el fin de generar alternativas de empleabilidad, de promover la agroecología en los territorios y de completar la canasta básica familiar agroecológica.

Los Mercados Agroecológicos UNIMINUTO, como investigación de enfoque praxeológico, identificó una necesidad, una problemática y una expectativa, la interpretó, desarrolló una propuesta de acción que ha evolucionado a través del tiempo, y en los últimos años ha avanzado en una evaluación prospectiva para el corto, mediano y largo plazo.

En el corto plazo, el trabajo de Mercados Agroecológicos UNIMINUTO estará enfocado en seguir aportando a la democratización de la producción y el consumo sostenibles al implementar el concepto de soberanía desde tres aspectos: producción agroecológica más diversa y a mayor escala; educación y comunicación más asertiva para el consumo responsable; fortalecimiento de los canales de venta y distribución de productos agroecológicos.

Iniciativas de economía solidaria como Mercados Agroecológicos UNIMINUTO, lideradas por instituciones de educación superior, contribuyen significativamente a mejorar los procesos de formación y proyección social de

las actuales y nuevas generaciones, creando simultáneamente información valiosa que es traducida en conocimiento, de gran utilidad para la construcción de sociedades más solidarias y justas.

Agradecimiento

A mi familia, quien pacientemente (a veces no tanto), ha comprendido mis ausencias debido a mi trabajo.

A todos quienes han participado y apoyado a la Feria Agroecológica UNIMINUTO; a ALaCena, a la RMABR y a MSMD.

A todos los que trabajan por un mundo mejor.

Referencias

- ALaCena. (2018). *ALaCena Mercado orgánico*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/ALaCenamercadoagroecologico/>
- Alvarez, G. (2015). Información agrológica de Colombia. Conflictos de uso del suelo y los retos frente a la planificación del territorio. *IGAC 2015 Año internacional de los suelos*. Bogotá, Colombia: IGAC.
- Astier, M., Masera, O. y Galván-Miyoshi, Y. (2008). *Evaluación de sustentabilidad. Un enfoque dinámico y multifuncional*. Valencia: SEAE, CIGA, ECOSUR, CIEco, UNAM, GIRA, Mundiprensa, Fundación Instituto de Agricultura Ecológica y Sustentable.
- Calle, A., Soler, M. y Rivera, M. (2011). Soberanía alimentaria y agroecología emergente: la democracia alimentaria. . En A. Calle, *Democracia radical: entre vínculos y utopías*. Barcelona: Icaria.
- Chaparro-Africano, A.-M. (2019). Toward generating sustainability indicators for agroecological markets. *Agroecology and Sustainable Food Systems*. doi: <https://doi.org/10.1080/21683565.2019.1566192>, 1-27.

- Chaparro, A. (2018). Aulas vivas, de la simultaneidad y otros logros en el quehacer universitario. En L. Beltrán, C. Pacheco y J. y. Guerrero, *Evaluando la evaluación: reflexiones en torno a la evaluación en la educación superior y experiencias pedagógicas*. Bogotá, Colombia: UNIMINUTO.
- Chaparro, A. y Naranjo, S. (2018). *Cartilla. Sistema Participativo de Garantías. Red de Mercados Agroecológicos de Bogotá Región*. Bogotá, Colombia: RMABR.
- Chavarría, K. y Tapiero, M. (2016). *Construcción de un sistema participativo de garantías con y para la Arac (Asociación Red Agroecológica Campesina)*. Tesis Ingeniería Agroecológica. Bogotá, Colombia: UNIMINUTO.
- Coraggio, J. (2011). *Economía social y solidaria. El trabajo antes que el capital*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Coraggio, J. L. (2011). *Economía social y solidaria. El trabajo antes que el capital*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Coraggio, J. L. (2018). *Portal de economía solidaria*. Recuperado de: <https://www.economiasolidaria.org/biblioteca/economia-social-y-solidaria-jose-luis-coraggio>
- Cuéllar, M. (2008). *Hacia un sistema participativo de garantía para la producción ecológica en Andalucía*. Tesis. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Fairtrade. (2018). *Fairtrade*. Recuperado de: <https://www.fairtrade.net/es/about-fairtrade/what-is-fairtrade.html>
- FIBL y IFOAM. (2017). *The world of organic agriculture. Statistics and emerging trends 2017*. Switzerland: IFOAM.
- IFOAM. (2018). *IFOAM*. Recuperado de: <https://www.ifoam.bio/en/pgs-maps>
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá, Colombia: UNIMINUTO.
- Molledo, P. (2006). Reflexiones en torno al Marketing y la Felicidad. En L. Marchant, *Actualizaciones para el management y el desarrollo organizacional*. Viña del Mar: Universidad Viña del Mar.
- Moreno, A. M. (2014). *Identificación y caracterización de prácticas etnoveterinarias mediante el desarrollo de estudios de caso con familias de la vereda Santa Ana (Sasaima, Cundinamarca)*. Tesis. Bogotá, Colombia: UNIMINUTO.

- Naranjo, S. (2017). *Creación de un Sistema Participativo de Garantías de la Red de Mercados Agroecológicos de Bogotá Región. Tesis Ingeniería Agroecológica*. Bogotá, Colombia: UNIMINUTO.
- Naredo, M. (1996). Sobre el origen, el uso y el contenido del término “sostenible”. *Documentación social*, 102(enero-marzo), 48-57.
- Nyeléni (2007). *Nyeléni 2007 Foro por la soberanía alimentaria*. Recuperado de: <https://nyeleni.org/spip.php?article291>
- Palacios, D. (2017). *Aproximación al significado y sentido del Comercio Justo en el mercado alternativo de la Feria Agroecológica UNIMINUTO Sede Principal -SP-*. Tesis. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Raigón, D. (2008). *Alimentos ecológicos, calidad y salud*. Junta de Andalucía. Consejería de agricultura y pesca y SEAE.
- RMABR. (2018). *RMABR*. Obtenido de: <http://redmercadosagroecologicosbogota.co/>
- Sevilla-Guzmán, E. (2006). *De la sociología rural a la agroecología*. Madrid: Icaria.
- Uribe, L., Fonseca, Z., López, H. y Ayala, D. (2014). *Situación alimentaria y nutricional en Colombia bajo el enfoque de determinantes sociales*. *Boletín 001/2014*. . Bogotá, Colombia: OSAN, MAPS, FAO.

EMPRENDIMIENTO SOLIDARIO E INNOVACIÓN SOCIAL

EMPRENDIMIENTO SOCIAL Y SOLIDARIO: LA EXPERIENCIA DEL ECOSISTEMA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

SOCIAL AND SOLIDARITY ENTREPRENEURSHIP: THE ECOSYSTEM EXPERIENCE OF THE COMPLUTENSE UNIVERSITY OF MADRID

*Gustavo Lejarriaga Pérez De Las Vacas
Paloma Bel Durán*

¿Cómo citar este capítulo?

How to cite this chapter?

Pérez De Las Vacas, G. L. y Bel Durán, P. (2020). Emprendimiento social y solidario: la experiencia del ecosistema de la Universidad Complutense de Madrid.

En C. Pérez Muñoz e I. Hernández Arteaga (Eds.), *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación (tomo 1)* (pp. 259-292). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

DOI: <https://dx.doi.org/10.16925/9789587602234>

RESUMEN

Los investigadores en el ámbito de la economía social y de las organizaciones de participación han de ser conscientes del sentido inclusivo del concepto de emprendimiento social que promueve la Cátedra de Emprendimiento Social UCM-Santander. Cátedra que promovida por la Escuela de Estudios Cooperativos y la Oficina Complutense del Emprendedor procura la promoción del emprendimiento social universitario que adquiere, sin ninguna duda, un mayor protagonismo de la sociedad ante la paulatina inhibición del Estado como prestador de servicios y que se conformará como un fructífero campo de conocimiento. De este modo, esta contribución procura describir las actividades que se vienen desarrollando desde la Catedra tanto en el ámbito de la formación como de la investigación siendo conscientes que al escaso conocimiento por parte de la sociedad española en materia de emprendimiento en general, se le añade el desconocimiento de la economía social en general y de las sociedades cooperativas en particular, lo que conlleva a la percepción negativa de estas formas jurídicas por parte de los nuevos emprendedores.

PALABRAS CLAVE: emprendimiento social, cátedra, delimitación conceptual, programas.

ABSTRACT

Researchers in the field of social economy and participation organizations should be aware of the inclusive sense of the concept of social entrepreneurship promoted by the UCM-Santander Teaching of Social Entrepreneurship. This method of teaching, promoted by the School of Cooperative Studies and the Complutense Office of the Entrepreneur, seeks the promotion of university social entrepreneurship that acquires, without any doubt, a greater protagonism of the society before the gradual inhibition of the State as a service provider and that will be conformed like a fruitful field of knowledge. In this way, this contribution tries to describe the activities that have been developed from teaching methods both in the field of training and research, being aware that, to the already scarce knowledge on the part of Spanish society regarding entrepreneurship in general, is added the lack of knowledge of the social economy in general and of cooperative societies in particular. This leads to the negative perception of these legal forms on the part of new entrepreneurs.

KEYWORDS: Social Entrepreneurship, Chair, Conceptual Delimitation, Programs.

La compleja delimitación conceptual de la economía social y solidaria, emprendimiento y emprendimiento social

La economía social es un término que se tiene claramente definido en el ámbito de la Unión Europea —en América Latina se asocia con el término de economía solidaria—. En un reciente estudio para el Comité Económico y Social Europeo (CESE), “la Economía Social en la Unión Europea”¹, Chaves y Monzón la definieron como “Conjunto de empresas privadas organizadas formalmente, con autonomía de decisión y libertad de adhesión, creadas para satisfacer las necesidades de sus socios a través del mercado, produciendo bienes y servicios, asegurando o financiando y en las que la eventual distribución entre los socios de beneficios o excedentes, así como la toma de decisiones no están ligados directamente con el capital o cotizaciones aportados por cada socio, correspondiendo un voto a cada uno de ellos. La economía social también agrupa a aquellas entidades privadas organizadas formalmente con autonomía de decisión y libertad de adhesión que producen servicios de no mercado a favor de las familias, cuyos excedentes, si los hubiera, no pueden ser apropiados por los agentes económicos que las crean, controlan o financian” (Chaves y Monzón, 2012).

Los esfuerzos de clarificar este concepto vienen desde los años noventa del siglo pasado. De hecho, la anterior definición se basa en los criterios establecidos por el Manual de la Comisión Europea para la elaboración de las cuentas satélite de las empresas de la economía social (Barea, 1991; Barea y Monzón, 1995; Chaves y Monzón, 2000). Coincide tanto con los criterios delimitadores establecidos por las propias organizaciones de la economía social, carta del Comité Nacional de Enlace de las Actividades Mutualistas, Cooperativas y Asociativas (CNLAMCA) en el año 1980 y la Economía Social en Europa (SEE) en el año 2000 (Monzón y Chaves, 2017), como con las definiciones formuladas en la literatura económica, incluidos (Desroche, 1983; Defourny y Monzón, 1992; Defourny et al., 1999; Vienney, 1994; Demoustier, 2005).

1 Para ampliar la información se puede consultar : <https://www.eesc.europa.eu/resources/docs/qe-30-12-790-es-c.pdf>. Disponible en internet. Fecha de consulta: 25 de junio de 2018.

Aún con todo, para muchos sigue siendo un término desconocido, mal utilizado y para algunos espuriamente asociado al tercer sector de forma exclusiva y excluyente, siendo ésta una tendencia reciente.

Pero la aceptación generalizada del término en Europa se pone de manifiesto en que seis países europeos ya han aprobado leyes sobre la economía social: Bélgica, España, Grecia, Portugal, Francia y Rumanía.

Las instituciones europeas consideran “la promoción de la economía social como motor clave del desarrollo económico y social en Europa”² (Resolución del Consejo Europeo de ministros de Empleo, Política Social, Sanidad y Consumidores, 2015). Se reconoce que “inspirándose en la fuerza de una larga tradición de economía social, los emprendedores sociales son motores de cambio y participan activamente para desarrollar y poner en práctica soluciones innovadoras a los principales retos económicos, sociales y medioambientales a los que se enfrenta la Unión Europea”.

El 23 de mayo de 2017 los gobiernos de once países de la Unión Europea firmaron la “Declaración de Madrid”, por medio de la cual reivindican un fuerte impulso europeo de la economía social en la agenda política de la Unión Europea, al considerarla un modelo empresarial prioritario para un futuro sostenible en el que prime la cohesión social y económica. En esta declaración, acuerdan que “las políticas nacionales y europeas de apoyo al emprendimiento deben tener en cuenta los modelos de la economía social como fórmula para la creación de un empleo inclusivo y una sociedad más justa, más equitativa y sostenible y que debe fomentarse la participación de la economía social en las actividades educativas, formativas y de capacitación profesional para la adquisición de competencias y el aprendizaje a lo largo de la vida. Destacan la pertinencia de fomentar e incluir el emprendimiento bajo fórmulas de la economía social dentro de los planes de estudio en las diferentes etapas educativas” (Ministerio de Trabajo, 2017).

Pues bien, las organizaciones de la economía social son una forma natural de emprender, particularmente en el sector de mercado —con las sociedades

2 Se puede ver más información en : http://www.observatorioeconomiasocial.es/media/archivos2012/ST_15071_2015_INIT_ES.pdf

cooperativas y sociedades laborales como referente— con una demostrada aportación en épocas de crisis económicas y con unas características —no deslocalización, contribución al desarrollo, mayor compromiso y cohesión, entre otras— que las hacen atractivas como fórmulas generadoras de riqueza (Bel, et al. 2016).

Por otra parte, no existe una interpretación consensuada en España del término emprendimiento y tampoco, por añadidura, del de emprendimiento social. El emprendimiento social, que suele atribuirse a William Drayton, hay quien lo concibe en un sentido restringido, limitándolo en ocasiones a entidades no ligadas al mercado, y quienes lo hacen en sentido amplio, incluyendo a organizaciones donde prima el interés social, ya sean de mercado o no —en línea con el concepto de economía social, de gran tradición en Europa—.

Desde la Cátedra de Emprendimiento Social UCM-Santander a la que se hará referencia más adelante, se ha desarrollado un proyecto encaminado a conocer la percepción del emprendimiento social por parte del profesorado universitario con el fin de proponer una definición del concepto que pueda contar con el mayor consenso posible. Se parte de una definición inclusiva del concepto, esto es, se considera que emprender en cualquiera de las manifestaciones posibles de la economía social es emprendimiento social, y es por ello por lo que se solicitó al profesorado que se pronunciaran sobre diez de las definiciones de emprendimiento social más citadas en la literatura científica más una, la aportada por la Cátedra alineada a lo que se entiende por economía social.

Del estudio realizado se concluye que, de entre las características deseables y exigibles a un proyecto de emprendimiento social, lo más destacado es la creación de valor social.

El valor social puede manifestarse de muy diferentes formas, con actuaciones respetuosas con el medio ambiente, favoreciendo la inclusión social, actuando de forma socialmente responsable, incidiendo sobre colectivos que requieren de una atención social no cubierta adecuadamente por el Estado o concretándose las iniciativas en fórmulas que contribuyen a la creación de empleo estable, al desarrollo territorial y a la cohesión social. Todo ello sin ánimo de exhaustividad.

Así, toda iniciativa, nuevo proyecto, en el que los promotores crean valor social en cualquiera de sus formas de concreción, se ha de considerar emprendimiento social.

El valor social, el interés social o cualquiera otra de las características exigibles a un proyecto de emprendimiento social puede conseguirse a través de organizaciones empresariales o no empresariales. Si bien existen fórmulas jurídicas particularmente adaptadas a dar cabida a proyectos de emprendimiento social, estos pueden acogerse a cualquier modalidad legal posible. Sociedades cooperativas, sociedades laborales, asociaciones, fundaciones y mutualidades, todas ellas integrantes de la economía social, son formas naturales de emprendimiento social, pero, en términos generales, las organizaciones en las que los socios participan democráticamente en todos los flujos de la organización, en las que claramente se manifiesta la primacía de las personas sobre el capital porque los promotores fijan en democracia los objetivos y toman decisiones, suelen identificarse con proyectos de emprendimiento social.

Así las cosas, las organizaciones de participación, que en términos generales incluyen a las entidades de la economía social, dan cabida también a proyectos sociales que se realizan bien individualmente —empresas individuales— o a determinadas sociedades con forma jurídica capitalista convencional.

En definitiva, los resultados referidos invitan a una reformulación de la definición inicial propuesta desde la Cátedra de Emprendimiento Social de la UCM que quedaría como sigue: aquella iniciativa que a través de fórmulas de mercado o no mercado pretende la creación de valor social sostenible, bien por simple orientación e intención social o por su contribución a la cohesión social sobre la base de la primacía de las personas sobre el capital y su gobernanza democrática o participativa.

Esta definición la cumple cualquier organización de la economía social o solidaria.

Conviene, así, que los investigadores en el ámbito de la economía social y de las organizaciones de participación tomen posición claramente sobre el contenido en sentido inclusivo que debe tener este concepto, el emprendimiento social. El cual, sin duda, con un mayor protagonismo de la sociedad ante la paulatina

inhibición del Estado como prestador de servicios, irá conformándose como un fructífero campo de conocimiento.

Pues bien, al escaso conocimiento por parte de la sociedad española en materia de emprendimiento en general, se le añade el desconocimiento de la economía social en general y de las sociedades cooperativas en particular, lo que conlleva a la percepción negativa de estas formas jurídicas por parte de los nuevos emprendedores. Así lo ponen de manifiesto los estudios realizados desde la Universidad³. Las empresas de participación y de economía social son las grandes desconocidas, y esa falta de información provoca que las iniciativas de creación de sociedades no vayan dirigidas hacia las empresas sociales, aunque en épocas de crisis, son buenas generadoras de rentas y de mantenimiento de los niveles de empleo. (Melián et al., 2017)

La Confederación Empresarial Española de la Economía Social (CEPES) ha sido sensible a esta circunstancia, firmando el 17 de abril de 2012 un convenio de colaboración con la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) en el contexto de una “jornada de sensibilización sobre la importancia del fomento del espíritu emprendedor de la economía social en las Universidades españolas”⁴. Esta iniciativa ha de apoyarse necesariamente en las oficinas de apoyo a emprendedores de las disponen muchas de nuestras universidades.

La Escuela de Estudios Cooperativos como referente en la investigación y docencia en el ámbito de la economía social y solidaria en España

La Escuela de Especialización Profesional de Estudios Cooperativos de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales⁵; que tuvo como anteceden-

3 Se puede ver: El emprendimiento individual (trabajo autónomo) como vía de acceso al mercado laboral por parte de los estudiantes y graduados universitarios. Proyecto presentado al Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2013.

4 Se puede encontrar más información en: <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Convenios/Ref.195.pdf>.

5 Cuya página es :<http://webs.ucm.es/info/eec/>

te la Cátedra Libre de Cooperación, es una institución con fuerte arraigo en la Universidad Complutense de Madrid. Su reglamento se reguló por Orden Ministerial de 2 de febrero de 1971 del Ministerio de Educación y Ciencia, por lo que se aproxima ya al medio siglo de historia.

La Escuela se integra por un equipo de investigadores unidos por un objeto de estudio común: las organizaciones de participación, que incluyen a las entidades integradas en el concepto de economía social —sociedades cooperativas, sociedades laborales, asociaciones y fundaciones principalmente— y otras entidades en las que los socios participan en los tres flujos principales de toda empresa: real —producción y distribución—, financiero e informativo decisonal —es el caso, por ejemplo, de las empresas individuales-trabajo autónomo propiamente dicho—.

Los conceptos de empresas y organizaciones de participación fueron definidos por el profesor Carlos García-Gutiérrez Fernández primero en su influyente contribución al libro “En Memoria de María Ángeles GIL LUEZAS” titulado *La economía social o la economía de las empresas de participación* (las sociedades cooperativas y laborales), publicado en el año 1991 (García-Gutiérrez Fernández, 1991), y después en el artículo publicado en el número 33 de la revista CIRIEC sobre “la evolución de los fundamentos de los sistemas económicos y de la denominada economía social. La participación en democracia en la economía: la regla de comportamiento de la sociedad de la información” (García-Gutiérrez Fernández, 1999). En torno a estas contribuciones se ha formado a lo largo de los últimos treinta años un grupo de 76 investigadores activos, multidisciplinar, de 22 universidades españolas y extranjeras, que en la actualidad integran la Escuela de Estudios Cooperativos —a lo que se añaden 16 miembros honoríficos y, por supuesto, el Patronato que la soporta—.

La Escuela de Estudios Cooperativos, a través de sus investigadores, desarrolla su actividad habitual básicamente en tres líneas: investigación, docencia y difusión. Como referencia, algunas de las acciones más destacadas en cada ámbito en el curso académico 2016-2017 fueron las siguientes. Por lo que se refiere a la investigación:

- Realización del XXXVII Seminario Nacional y el XXII Seminario Internacional de investigación en materia de organizaciones de participación celebrado el día 17 de febrero de 2017 en el contexto de las Jornadas Conjuntas AECOOP-EEC en la Universidad Complutense de Madrid.
- Realización del XXXVIII Seminario Nacional y el XXIII Seminario Internacional de investigación en materia de organizaciones de participación celebrado los días 1 y 2 de junio de 2017 en el contexto del Congreso “Integración y reestructuración de Empresas de la Economía Social y de Participación: Análisis Económico-Contable y Jurídico” en la Universitat de les Illes Balears (sede Ibiza), coorganizado por la Escuela de Estudios Cooperativos.
- Proyectos de investigación:
 - › “Delimitación del concepto de Sociedad Participada: diferentes formas en que puede concretarse una sociedad participada sobre la base de las sociedades laborales calificables”. Vicerrectorado de Investigación de la UCM con financiación de la Dirección General del Trabajo Autónomo, de la Economía Social y de la Responsabilidad Social de las Empresas del Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
 - › Proyecto “Estudio del concepto de Sociedad participada a partir de las sociedades laborales no calificadas: una aproximación a su cuantificación a partir del estudio de las sociedades de responsabilidad limitada calificables activas y de nueva creación”. Realizado para la Confederación de Sociedades Laborales (CONFESAL).
 - › Proyecto “Análisis de situación y diagnóstico del sector ganadero de la Sierra Norte y propuestas de desarrollo a través del modelo cooperativo”. Consejería de Economía, Empleo y Hacienda de la Comunidad de Madrid (art. 83 UCM).
 - › Coedición (junto con la Asociación de Estudios Cooperativos – AECOOP-) de la revista de Estudios Cooperativos, REVESCO.⁶

⁶ Puede verse más información en : <http://webs.ucm.es/info/revesco/>

Esta es una de las actividades principales de la Escuela. En los últimos años se ha conseguido el reconocimiento académico y científico de la revista que se suma al ya ganado históricamente entre las organizaciones que son objeto de estudio en la misma.

REVESCO en la actualidad es una revista que se edita exclusivamente en formato electrónico y que dispone de una potente herramienta para la gestión de los artículos en red.⁷ Entre los hitos recientes conseguidos por la revista se encuentran:

1. El número de accesos a la página web de la revista mensualmente se sitúa en torno a los 100.000 accesos al mes, lo cual nos da una idea de la difusión de la revista.
2. Se ha firmado un convenio entre la UCM (Servicio de Publicaciones), la EEC y AECOOP para la edición de la revista cuya duración es de tres años prorrogables. También, se han aprobado en el X Consejo de Redacción, celebrado el 24 de noviembre de 2017, y remitido al Servicio de Publicaciones de la UCM, los Estatutos de la revista.
3. En el año 2017 se ha alcanzado un factor de impacto en SCOPUS (Elsevier): SJR de 0,22. Manteniéndonos en el Tercer Cuartil.
4. De las 14 revistas españolas del área de economía (Economics and Econometrics) indexadas en la base de datos científica SCOPUS de Elsevier, REVESCO ocupa el tercer lugar medido por factor de impacto.⁸ y el segundo lugar de 11 revistas en el área de ciencias sociales.⁹
5. En la base de datos MIAR 2016 cuenta con un índice de difusión de ICDS = 10 sobre 10 puntos.
6. Desde diciembre de 2015 es posible encontrar los artículos de REVESCO en la base de datos ESCI de Thomson Reuters.

7 Toda la información sobre REVESCO se encuentra disponible en la siguiente dirección electrónica: <http://webs.ucm.es/info/revesco/tramitacion.php>

8 Puede consultarse en: <http://www.scimagojr.com/journalrank.php?country=ESandcategory=2002>

9 Puede verse en: <http://www.scimagojr.com/journalrank.php?country=ESandcategory=3301>.

7. Hay otros muchos reconocimientos de la revista en diferentes bases de datos.¹⁰

En cuanto a la docencia:

- Asignaturas en planes de estudio de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid.
 - › Economía Financiera del Trabajo Autónomo y de las Empresas de Participación (Grupos A y B).
- La I, II edición del curso “Aprender a emprender a través de empresas de participación: sociedades cooperativas, sociedades laborales y otras empresas de la economía social”.
- La I, II Jornada de emprendimiento social universitario

En lo que respecta a la difusión:

- VII Premios a la investigación y docencia en materia de organizaciones de participación.

Sobre colaboración con redes y otros centros de investigación, la Escuela ha mantenido una activa participación en las actividades de diferentes instituciones siendo particularmente reseñable la relación con las siguientes:

- Asociación de Estudios Cooperativos (AECOOP).
- Oficina Complutense del Emprendedor (Compluemprende).
- CIRIEC-España, Centro de Economía Pública, Social y Cooperativa
- Red Universitaria Euro-Latinoamericana en Economía Social y Cooperativa (RULESCOOP).

¹⁰ Pueden consultarse en: <http://webs.ucm.es/info/revesco/basedatos.php>.

- Red Española Interuniversitaria de Institutos y Centros de Investigación en Economía Social (ENUIES).
- Observatorio Iberoamericano de Cooperativismo y Economía Social (OIBESCOOP).
- Agrupación de Sociedades Laborales de Madrid (ASALMA).
- Federación de Cooperativas y de la Economía Social de Madrid (FECOMA).
- Unión de Profesionales y Trabajadores Autónomos (UPTA).
- Instituto para la Formación del Trabajo Autónomo (IFTA).
- Unión de Cooperativas de Enseñanza de Trabajo Asociado de Madrid (UCETAM).
- Unión de Cooperativas Agrarias de Madrid (UCAM).
- Confederación de Sociedades Laborales (CONFESAL).
- Unión Española de Cooperativas de Enseñanza (UECOE).
- Confederación de Cooperativas de Trabajo Asociado (COCETA).
- Cooperativas Agroalimentarias.
- Dirección General del Trabajo Autónomo, de la Economía Social y de la Responsabilidad Social de las Empresas del Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- Consejería de Economía, Empleo y Hacienda de la Comunidad de Madrid.
- Área de Gobierno de Economía y Hacienda del Ayuntamiento de Madrid.

Todo lo anterior avala de algún modo la trayectoria seguida por la Escuela y por sus investigadores en los últimos años, que ha tenido además un reconocimiento considerable por parte del sector que se concreta en los siguientes premios:

- Premio a la Excelencia en la V edición de los Premios a la Excelencia de la Economía Social Madrileña otorgados por la Agrupación de Sociedades Laborales de Madrid (ASALMA) coincidiendo con su XX aniversario en el año 2006.

- Reconocimiento institucional en los I Premios Autónomos de Madrid otorgados por la Unión de Profesionales y Trabajadores Autónomos (UPTA-Madrid) coincidiendo con su X aniversario en el año 2009.
- Premio al Fomento de las Sociedades Laborales otorgado por la Confederación de Sociedades Laborales (CONFESAL) en el año 2015.

En el año 2017 el director de la Escuela recibió el Premio a la Excelencia de la Economía Social Madrileña otorgado por la Agrupación de Sociedades Laborales de Madrid.

Emprendimiento y universidad: el creciente interés de la comunidad universitaria por el emprendimiento

En el periodo más duro de la crisis económica en España, el Estado español ha apostado firmemente por políticas que pretenden el desarrollo de iniciativas emprendedoras entre la población, fundamentalmente entre los más jóvenes. Lo anterior se justifica por las elevadas tasas de paro que pasaron del 8 al 26,7 % según Eurostat¹¹ en el periodo entre marzo de 2006 y el mismo mes de 2013, y donde la tasa de desempleo juvenil —menores de veinticinco años— se llegó a situar en el 55,9 % desde el 18 de marzo de 2006, prácticamente duplicando la media de los países de la Unión Europea que estaba en el 23,5 % en febrero de 2013.

A las elevadas tasas de desempleo existentes entre la población juvenil hay que sumar los problemas que afectaban en general al empleo joven, tales como la temporalidad, las jornadas a tiempo parcial, o la dificultad de encontrar un trabajo acorde con su nivel educativo. Todo lo anterior han sido argumentos suficientes para que los jóvenes comenzaran a considerar el emprendimiento como vía de desarrollo de sus capacidades y aptitudes profesionales.

11 Véase página en la red de Eurostat. En concreto se puede ampliar información en: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_statistics/es#Principales_resultados_estad.C3.ADsticos

La nueva estrategia de apoyo al emprendimiento es particularmente importante en un país en el que no existía una cultura emprendedora más allá de la adquirida en el ámbito familiar, dado que el sistema educativo se enfocaba, en todos sus niveles de enseñanza, a la inserción en el mercado laboral a través del acceso a oferta pública de empleo en los diferentes niveles de las administraciones públicas o al empleo asalariado privado.

Con anterioridad a la crisis, el interés hacia la figura del emprendedor en el ámbito universitario ha sido también escaso. Sin embargo, en paralelo con el apoyo recibido desde la administración, el estudio y la investigación en el ámbito de la capacidad emprendedora se está consolidando en los últimos años, siendo abordado desde distintas áreas de conocimiento.

En el presente, se constata un interés creciente por parte de los investigadores y docentes sobre el emprendimiento —proliferación de asignaturas de creación de empresas, seminarios y congresos cuyo lema central gira en torno a la figura del emprendedor, artículos cada vez más numerosos en revistas de impacto, desarrollo de proyectos de investigación internacionales financiados con la participación de grupos de investigación españoles, entre otros— y a ello se suma el interés institucional de la universidad. Las universidades españolas fomentan el espíritu emprendedor y el emprendimiento universitario cada vez en mayor medida realizando estudios con cierto arraigo sobre el emprendimiento, poniendo en común experiencias de éxito¹², y creando estructuras de asesoramiento y apoyo para el nacimiento, crecimiento y consolidación de iniciativas empresariales.

A lo anterior ha contribuido el hecho de que el fomento de la educación y cultura emprendedora se ha convertido en un asunto de interés para la administración pública.

Así, se produce la inclusión de la materia de iniciativa emprendedora en las diferentes etapas educativas —recomendación OCDE, Unión Europea—. En España, a partir de 2011, para cuarto de educación secundaria obligatoria: orientación profesional e iniciativa y se promulga la Ley 14/2013, de 27 de septiembre,

12 Como el Simposio de Educación Emprendedora organizado por la Fundación Universidad Empresa al que se hace referencia a continuación. Véase más en: <http://www.fue.es/seeu/presentacion.asp>.

de apoyo a los emprendedores y su internacionalización cuyo Título I se reserva al apoyo a la iniciativa emprendedora y, en concreto, el Capítulo I a la educación en emprendimiento. El artículo 5 de este capítulo se refiere al emprendimiento en las enseñanzas universitarias y reza así:

Artículo 5 El emprendimiento en las enseñanzas universitarias

1. Se promoverán las iniciativas de emprendimiento universitario para acercar a los jóvenes universitarios al mundo empresarial.
2. Las universidades fomentarán la iniciación de proyectos empresariales, facilitando información y ayuda a los estudiantes, así como promoviendo encuentros con emprendedores.

El ecosistema emprendedor de la Universidad Complutense de Madrid

La Universidad Complutense viene promoviendo la creación de su propio ecosistema emprendedor universitario. Por lo anterior, se hace referencia de forma continua al término ecosistema emprendedor para llegar a describir el espacio de interrelación que ha de surgir para el desarrollo del emprendimiento y el protagonismo de la Universidad en dicho espacio.

En efecto, utilizamos el término ecosistema para definir el conjunto de actores, procesos y medios que interactúan en su medio y lo trasladamos al ecosistema emprendedor como: “un conjunto de actores emprendedores interconectados —tanto potenciales como existentes—, organizaciones empresariales —por ejemplo, empresas, capitalistas de riesgo, inversores informales, bancos), instituciones —universidades, público—, agencias sectoriales, organismos financieros— y procesos empresariales —por ejemplo, tasa de natalidad empresarial, número de empresas de alto crecimiento, grado de mentalidad de agotamiento dentro de las empresas y niveles de ambición empresarial— que

formal e informalmente se unen para conectar, mediar y gobernar el desempeño dentro del entorno empresarial local” (Mason and Brown, 2014).

Desde el punto de vista académico, hay un consenso en definir siete claves o factores que forman un ecosistema de emprendimiento (Isenberg, 2011; Audretsch and Keilbach, 2007; Neck et al., 2004):

1. Redes de contacto.
2. Universidades.
3. Empresas.
4. Actores financieros.
5. Servicios de apoyo al emprendedor.
6. Gobierno.
7. Capital humano.

En general, los investigadores han defendido y reconocido que la universidad juega un papel importante en el conocimiento y formación de capital humano necesario para generar innovación que pueda ser transferida a la sociedad a través, entre otros medios, del emprendimiento.

Así, podemos llegarnos a preguntarnos en qué consiste una universidad emprendedora y algunos de los grandes expertos en esta materia pueden tener la respuesta a dicha pregunta.

Una universidad emprendedora (Bel y Lejarriaga, 2018):

- 1. Reconoce que, a través de la ciencia, la innovación, el desarrollo, la cultura y la educación se puede afrontar con determinación y realismo el desafío en el que nos encontramos (Gabilondo).
- 2. Es capaz de llevar al mundo de la empresa las ideas que surgen en las aulas y los laboratorios y desarrolla estructuras profesionales que promuevan y vendan la I+D (I+D+i+e) (Barro).
- 3. Pone a disposición de su colectividad recursos informativos sobre creación de empresas, espacios para recibir asesoramiento y un

entorno donde adquirir y mejorar los conocimientos sobre creación de empresas y capacidades empresariales (Kushell).

- 4. Reacciona a tiempo a la reclamación del mundo empresarial y a la sociedad en general (Lekue).
- 5. No teme maximizar el potencial de comercialización de sus ideas y crear valor en la sociedad y no ve en ello una amenaza importante para los valores académicos (Clark).
- 6. Opera según un modelo de innovación interactivo, que parte de los problemas de la sociedad y busca soluciones en la ciencia, en lugar de un modelo de innovación lineal que parte de la investigación para pasar a su utilización en la sociedad (Etzkowitz).
- 7. Busca el impulso del emprendimiento desde el espíritu humano que mejore de forma continua nuestra sociedad (Bornstein).
- 8. Soporta un emprendimiento innovador que debe estar sustentado por el conocimiento como contenido, la creatividad y el talento como capacidad y el emprendimiento como actitud (Gutierrez Solana).
- 9. Busca proporcionar a los alumnos la actitud, las habilidades y la información imprescindibles en la vida laboral (Damas y Alemany).
- 10. Cumple con las funciones que le requiere el funcionamiento de una economía del conocimiento avanzada: una formación adecuada al mercado de trabajo, un conocimiento del que se puedan derivar ventajas comparativas de productividad a medio y largo plazo y una transferencia del conocimiento al tejido productivo favoreciendo y desarrollando procesos de innovación en el campo empresarial (Juliá).

Teniendo en cuenta los aspectos que pueden llegar a definir la universidad emprendedora, se reconoce que no existe un patrón único de universidad, un modelo, sino más bien, un conjunto de elementos que integran dicho sistema. Con base en la metodología de la Fundación Universidad Empresa para determinar las “Buenas prácticas en la Universidad Española en materia de educación

empresarial”¹³, los elementos que conforman el mapa del emprendimiento universitario son:

1. La formación emprendedora no curricular.
2. La formación emprendedora curricular.
3. Los centros de formación, asesoramiento e incubación de ideas de negocio.
4. Los servicios de emprendimiento de base tecnológica.
5. Las Cátedras de emprendimiento.
6. Los concursos de emprendimiento.
7. Los programas nacionales e internacionales para emprendedores.
8. Las plataformas y redes virtuales de emprendimiento.
9. Los espacios de interacción para emprendedores o “networking”.
10. Las colaboraciones y otras actividades relacionadas con emprendimiento.

En la medida que dichos elementos conforman el propio ecosistema emprendedor, se refuerza en mayor medida la cohesión y el camino hacia la innovación. Las oficinas de apoyo a los emprendedores que se crean en las propias universidades no solo contribuyen al nacimiento de nuevas iniciativas empresariales, sino que también desempeñan un papel clave en su crecimiento y consolidación.

Hay experiencias emblemáticas como CIADE y UAM Emprende de la Universidad autónoma de Madrid ¹⁴, UNIEMPENDE de la Universidad de Santiago de Compostela¹⁵, UPV-Ideas de la Politécnica de Valencia¹⁶ o la Oficina Complutense del Emprendedor (Compluemprende) ¹⁷. Del mismo modo que son numerosos los parques científicos y tecnológicos que surgen al amparo de

13 Véase más información en: <http://www.fue.es/seeu/presentacion.asp>.

14 Véase para más informació: <http://www.ciade.org/> y <http://uamemprende.es/>

15 Se puede consultar en : <http://www.uniemprende.es/>

16 Se encuentra disponible en: <http://www.ideas.upv.es/>.

17 Infomación relacionada en : <https://www.ucm.es/estudiantes-emprendedores>

las universidades y en estrecha colaboración con las Oficinas de Transferencia de Resultados de la Investigación (OTRIs).

La Universidad Complutense de Madrid, en su intención de promover la transferencia del conocimiento universitario a través del emprendimiento, se ha sumado a la iniciativa de otras universidades españolas a través de la creación de una estructura adecuada: La Oficina Complutense del Emprendedor (Compluemprende).

Algunos autores ponen de manifiesto la importancia de los receptores de las acciones desarrolladas por el ecosistema: consumidores cuando nos referimos al tejido empresarial y estudiantes, profesores o investigadores cuando nos referimos al ecosistema universitario (Isenberg, 2011). Para conocer el perfil de dichos receptores en la Universidad, recientemente se ha creado el Observatorio del Emprendimiento Universitario que aporta una muy valiosa información, inexistente hasta la fecha, sobre cómo perciben y afrontan el emprendimiento nuestros universitarios, sobre las actitudes, conocimientos y capacidades de las que disponen para emprender y sobre las condiciones del entorno para que esto sea posible.

El objeto de este trabajo es llevar a cabo un análisis comparado de las principales variables que determinan el perfil del emprendedor universitario general con el particular de los estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid. La iniciativa parte de la RedEmprendia, CISE y la CRUE y el informe¹⁸ tiene en cuenta la información obtenida de estudiantes de 2 y 4 curso de 29 universidades españolas. Un total de 14 413 estudiantes distribuidos por áreas de conocimiento.

La Universidad Complutense de Madrid, integrante del observatorio, presenta ciertas singularidades que son de interés habida cuenta de que se trata de la Universidad española presencial con mayor número de estudiantes y de que desde el año 2007 tiene una oficina de apoyo a sus emprendedores, la Oficina Complutense del Emprendedor, Compluemprende.

18 Guerrero, Maribel; Urbano, David; Ramos, Antonio R.; Ruiz-Navarro, J.; Neira, I.; Fernández-Laviada, A. (2016). Perfil Emprendedor del Estudiante Universitario. Informe 2015-2016. Madrid: CRUE, Redemprendia, CISE.

Puede observarse cómo en la Universidad Complutense de Madrid, un 29 % de los estudiantes entrevistados manifiestan su intención de emprender en los próximos¹⁹ tres años. Esto supone una masa crítica significativa que justifica las medidas que puedan adoptarse para seguir generando apoyos al emprendimiento. Cuando esa tasa de emprendimiento potencial se hace efectiva, el porcentaje de emprendedores se reduce al 5,4 % muy similar a la denominada Tasa de Actividad Emprendedora según el Informe Global Entrepreneurship Monitor.

La Oficina Complutense del Emprendedor (Compluemprende): motor del ecosistema emprendedor de la Universidad Complutense de Madrid

Compluemprende, unidad dependiente del Vicerrectorado de Transferencia de Conocimiento y Emprendimiento de la Universidad Complutense de Madrid, se plantea como el órgano encargado de difundir la actitud emprendedora y de apoyar a quienes, formando parte de la comunidad universitaria, deseen afrontar un proceso emprendedor en general o, más en particular, desarrollar un proyecto de emprendimiento social o promover la creación de una entidad empresarial.

Creada por Decreto Rectoral 1/2007, de 2 de enero, por el que se crea la Oficina Complutense del Emprendedor, que se modifica por Acuerdo del Consejo de Gobierno de fecha 5 de julio de 2016²⁰. Con base en su Reglamento, la Oficina Complutense del Emprendedor (Compluemprende) es la estructura específica de la Universidad Complutense encargada de difundir la actitud emprendedora y de apoyar a quienes, formando parte de la comunidad universitaria, deseen afrontar un proceso emprendedor en general o, más en particular, desarrollar un proyecto de emprendimiento social o promover la creación de una entidad empresarial.

En síntesis, la misión, visión y objetivo de la Oficina son:

19 Se puede encontrar información en : <http://www.gem-spain.com/>

20 Para ampliar se puede ver: <https://bouc.ucm.es/pdf/2443.pdf>

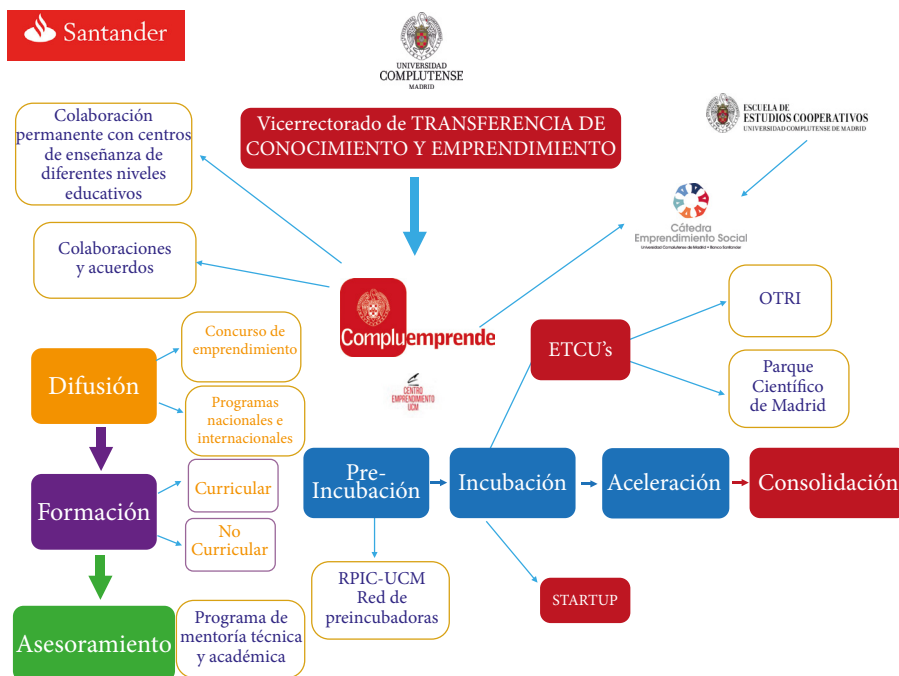
- Su misión es apoyar las propuestas de actividades emprendedoras que pudieran formular los integrantes de la comunidad universitaria.
- Su visión es servir de núcleo central de coordinación el Ecosistema Emprendedor UCM.
- Sus objetivos se sintetizan en promover, y favorecer, la puesta en marcha de nuevos proyectos empresariales por iniciativa de estudiantes, investigadores, y personal docente, aprovechando así sus conocimientos académicos, y permitiendo la transferencia de los resultados de investigación a la sociedad, contribuyendo a estrechar los vínculos entre el mundo universitario y el empresarial.

Compluemprende se erige como el motor del ecosistema emprendedor UCM a través del desarrollo de actividades dirigidas a:

- Fomentar la vocación emprendedora de la comunidad universitaria a través de la organización de sesiones de difusión y sensibilización y el desarrollo de reuniones personales
- Apoyar y orientar al emprendedor interesado en conocer las posibilidades de crear una empresa a través de la identificación de oportunidades y la redacción de un plan de negocio.
- Mejorar los conocimientos y capacidades empresariales con acciones formativas y de intercambio de ideas.

Por su parte, está presente en todas y cada una de las fases del proceso emprendedor tales como la preincubación, incubación, aceleración y consolidación de los proyectos surgidos de la comunidad universitaria a través de la formación, el asesoramiento, el apoyo financiero y la mentorización tanto de profesores compluemprendedores que han vivido el proceso y pueden ayudarles con su experiencia y los mentores externos que pueden colaborar en áreas concretas que resuelvan problemas particulares de los emprendedores. La figura 1 muestra el ecosistema emprendedor de la Universidad Complutense de Madrid que muy pronto será dotado de un espacio físico, el Centro de Emprendimiento, que apuntalará aún más los pilares del emprendimiento universitario.

FIGURA 1. EL ECOSISTEMA EMPRENDEDOR DE LA UCM.



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Muchos son los programas, proyectos, iniciativas y actividades que se desarrollan en la Universidad Complutense a través de la Oficina Complutense del Emprendedor (Compluemprende)²¹, no obstante lo relacionado con el emprendimiento social en particular, se desarrolla a través de la Cátedra de Emprendimiento Social.

21 Ver más información en: <https://www.ucm.es/compluemprende>

La Cátedra de Emprendimiento Social UCM-Santander

En labor de difusión, formación y también de investigación en materia de emprendimiento en la universidad pública española están jugando un papel particularmente destacados las denominadas cátedras extraordinarias, que cuentan con financiación privada para la consecución de sus objetivos académicos. Es el caso, por ejemplo, de la red de Cátedras BANJACA Jóvenes Emprendedores²², las Cátedras de Emprendedores en General²³, y las Cátedras sobre Economía Social localizadas en diversas universidades españolas. Casi todas ellas tienen un enfoque cercano al fomento del emprendimiento en organizaciones de la economía social²⁴ o la Cátedra de Empresa Individual y Trabajo Autónomo de la Universidad Complutense de Madrid que es la primera que se crea centrada en el emprendimiento individual.

Precisamente la Universidad Complutense de Madrid, junto con el Banco de Santander, ha creado en 2017 la Cátedra de Emprendimiento Social UCM-Santander, adscrita a la Oficina Complutense del Emprendedor (Compluemprende) y a la Escuela de Estudios Cooperativos de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la propia universidad, instituciones ambas a las que se ha hecho referencia en los apartados de más arriba.

El objeto de la Cátedra es el establecimiento de un marco de actuación con la finalidad de difundir la actitud emprendedora y apoyar a quienes inician la

22 Hay 42 en toda España. Véase: <http://www.jovenesemprendedoresbancaja.com/catedras/catedras.aspx#>. Algunas de ellas prestan particular atención a actividades relacionadas con la creación de entidades de Economía Social, como es el caso de la Universidad Politécnica de Valencia.

23 Presentes en gran número de universidades españolas (Universidad de Salamanca, Universidad de Cádiz, o de la Fundación de la Universidad de la Rioja, entre otras).

24 Entre las que destacan la red de Cátedras Cajamar –Politécnica de Valencia, Cartagena o Universidad de Almería, por ejemplo-, la Cátedra de Economía Social de la Universidad de Murcia o la Cátedra LARES de Economía Social, Cooperativismo y Dependencia de la Universidad Católica de Ávila, como ejemplo en la universidad privada o la recientemente creada Cátedra Cajasiete de Economía Social y Cooperativa de la Universidad de La Laguna.

puesta en marcha de proyectos de emprendimiento social, concibiéndolo en su sentido más amplio, acorde con el concepto de economía social. El programa de actividades de la Cátedra incluye las siguientes actuaciones:

- **Formación:** colaboración y apoyo en actividades de formación en materia de emprendimiento social para estudiantes de grado y de posgrado y de profesores.
- **Investigación:** realización de estudios que permitan conocer la realidad que representa el emprendimiento social, en particular en el ámbito universitario.
- **Difusión y transferencia del conocimiento:** fomento de la vocación y actitud positiva hacia el emprendimiento social, sus valores y principios, contribuyendo a toda clase de iniciativas que promuevan el emprendimiento social mediante la celebración de foros, convenios y otras actividades.

Es prioritario para la Cátedra contribuir a la concreción de iniciativas de emprendimiento social por parte de estudiantes y profesores de la propia universidad. Con base en ello, una de las primeras actuaciones realizadas la puesta en marcha de la I Edición de los Premios Emprendedor Social UCM.

Conforme a las bases, se concedieron tres premios a las mejores ideas para desarrollar en un futuro próximo —modalidad ideas—, dos premios a los mejores proyectos de emprendimiento social con capacidad para su lanzamiento en el plazo máximo de un año —modalidad proyectos— y tres premios a trabajos de fin de grado —modalidad TFG—.

Tratándose de una primera edición, la respuesta a la convocatoria por parte de estudiantes y profesores fue notable. En concreto:

TABLA 4. CANDIDATURAS PRESENTADAS POR MODALIDAD.

Modalidad	Número
Candidaturas modalidad 1 (Ideas)	13
Candidaturas modalidad 2 (Proyectos)	21
Candidaturas modalidad 3 (TFG)	4
TOTAL	38

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

La convocatoria de la II Edición de los Premios se realizó en el último trimestre de 2018.

Por otra parte, en el breve lapso de tiempo de vida de la Cátedra, son numerosas las ponencias presentadas a jornadas y congresos, los proyectos de investigación realizados y las actividades formativas realizadas.²⁵

Con todo, el mayor esfuerzo se ha dirigido al establecimiento de acuerdos nacionales e internacionales que permitieran la puesta en marcha de proyectos conjuntos con el objeto de provocar el intercambio de experiencias que sirvan de base para la puesta en marcha de nuevas iniciativas de emprendimiento social. Se trata de actuaciones recogidas en el siguiente apartado.

Proyectos en curso relacionados con el emprendimiento en economía social y solidaria

A continuación, se exponen sucintamente los proyectos formativos y los programas en curso que está desarrollando la Cátedra:

25 Todo ello puede consultarse en el siguiente enlace: <https://www.ucm.es/catedraemprendimientosocial/>.

Programa Internacional de Intercambio de Experiencias en Emprendimiento Social (PIIEES)

La Cátedra ha promovido un programa piloto dirigido a estudiantes de grado, posgrado o master, así como profesorado cuyo objeto es conocer las experiencias de emprendimiento social seleccionadas por otras universidades de otros países a través de una estancia formativa que implicará la inmersión del asistente en el ecosistema de emprendimiento social de la zona.

En el programa participan las Universidades de Santiago de Chile (USACH) a través del Centro Internacional de Economía Social y Cooperativa (CIESCOOP), Puerto Rico, a través del Instituto de Cooperativismo y Cooperativa de Colombia por medio del Instituto de Economía Social y Cooperativismo (INDESCO).

Participan también como entidades colaboradoras Ashoka España, la Federación de Cooperativas de Madrid (FECOMA), la Agrupación de Sociedades Laborales de Madrid (ASALMA), el Instituto para la Formación del Trabajo Autónomo (IFTA) y la Unión de Profesionales y Trabajadores Autónomos (UPTA).

Como beneficiarios del programa están los estudiantes de grado, posgrado o master de las universidades participantes, así como profesorado de las mismas, con objeto de conocer las experiencias de emprendimiento social seleccionadas por otras universidades de otros países a través de una estancia formativa que implicará la inmersión del asistente en el ecosistema de emprendimiento social de la zona.

Programa Internacional de Ayuda al Desarrollo a través de Acciones de Emprendimiento Social (PIADAES)

Se trata de un programa en fase embrionaria dirigido también a estudiantes de grado, posgrado o master de las universidades participantes —se están cerrando los acuerdos al respecto—, así como profesorado de las mismas.

Básicamente se pretende identificar qué necesidades tienen y qué soluciones pueden ofrecerse en poblaciones indígenas o particularmente desfavorecidas que requieren ayuda para desarrollo. A través de concursos de ideas se trasladarán posibles actuaciones a las zonas identificadas como objetivo.

Programa de Apoyo a Iniciativas de Emprendimiento Social (PAIES)

Se trata de un programa de ayuda financiera directa a emprendedores sociales para la puesta en marcha de sus proyectos.

III Jornada de Emprendimiento Social Universitario

El 17 de septiembre de 2018, se celebrará en el Salón de Grados de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid la III Jornada Emprendimiento Social Universitario, en la que se trataron temas relacionados con el emprendimiento desde la universidad y las formas de participación social como instrumentos para el desarrollo de proyectos.²⁶

Está organizada por la Asociación de Estudios Cooperativos (AECOOP), la Escuela de Estudios Cooperativos de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid, la Cátedra de Emprendimiento Social Universidad Complutense de Madrid - Banco Santander y la Oficina Complutense del Emprendedor de la Universidad Complutense de Madrid (Compluemprende).

III Curso de Emprendimiento Universitario: aprender a emprender a través de empresas de participación: sociedades cooperativas, sociedades laborales y otras empresas de economía social

El curso tendrá lugar entre el 18 y el 28 de septiembre de 2018 con 50 horas de carga lectiva. El objetivo de la formación, es desarrollar y mejorar las habilidades emprendedoras de los estudiantes mediante la simulación de proyectos de

26 Ver más información en: <https://www.ucm.es/compluemprende/noticias/27593>

emprendimiento en general y emprendimiento social en particular. Las entidades organizadoras son las mismas que las de las Jornadas reflejadas más arriba.²⁷

Curso de la Escuela Complutense Latinoamericana

Curso “Formación de emprendedores de alto impacto como agentes de innovación social” que se celebrará en la Universidad Nacional de San Marcos (Lima, Perú) del 15 al 26 de octubre de 2018 en el marco de la Escuela Complutense Latinoamericana.²⁸

Edición de número monográfico de REVESCO

Edición de número monográfico en la Revista de Estudios Cooperativos (REVESCO) sobre “Emprendimiento social y nuevas formas de organizaciones de participación”, publicado el último trimestre de 2018.²⁹

Participación en Proyecto Innova-Docencia UCM.

La mejora de la calidad docente y de los servicios vinculada a procesos de innovación es uno de los elementos nucleares con los que se encuentra comprometida la Universidad Complutense de Madrid y que define la participación de la comunidad universitaria en la conformación de una cultura de la calidad. En el marco de los Proyectos Innova-Docencia se presenta en la convocatoria 2018 el proyecto titulado “La docencia en emprendimiento y emprendimiento social en los ecosistemas universitarios de referencia”.

27 Se puede ampliar en: <https://www.ucm.es/compluemprende/noticias/iii-curso-de-emprendimiento-universitario>

28 Se puede ver en : https://www.ucm.es/data/cont/docs/1211-2018-06-27-Curso_06.pdf

29 Consulta ren: <http://webs.ucm.es/info/revesco/>

Participación en Proyecto de RedEmprendia

En el campo de emprendimiento universitario un hecho singularmente relevante ha sido la creación de RedEmprendia, red integrada por 28 Universidades de ocho países iberoamericanos. Cuenta con el apoyo de Universia y el Banco Santander y tiene como objetivo estratégico fundamental “Trasladar la apuesta por una ‘Universidad Emprendedora’ a todos los países de Iberoamérica y a sus universidades, ayudando a crear una fuerte cultura de la innovación y el emprendimiento en las comunidades universitarias, que se traslade también a la sociedad y que sea institucionalizada como una nueva e imprescindible misión, al igual que lo es la docencia y la investigación” actualmente en proceso de revisión y con vocación de servir de impulso a la creación de redes de mayor envergadura. En esta red se encuentran representadas la mayor parte de las Universidades españolas que cuentan con oficinas técnicas de apoyo a emprendedores —e incluso algunas que no las tienen aún pero que cuentan con OTRIs muy activas vinculadas a parques científicos—.

En el año 2018, RedEmprendia convoca la primera convocatoria de proyectos para la promoción del emprendimiento universitario dirigida a las entidades asociadas que presenten sus propuestas para el desarrollo de actuaciones en materia de emprendimiento con apoyo de la Asociación. La Oficina Complutense del Emprendedor (Compluemprende) participa en el proyecto presentado junto con la Universidad Autónoma de México, el Parque Científico de Madrid y la Universidad Autónoma de Madrid de título “Medición del impacto de las actuaciones desarrolladas en el contexto del ecosistema emprendedor universitario: especial referencia al emprendimiento social”.

Oferta de asignatura transversal UCM: Innovación y emprendimiento social

La Universidad Complutense de Madrid ha puesto en marcha un programa de formación complementaria con una oferta de asignaturas transversales que permite obtener un Diploma de Formación Permanente en Emprendimiento de

150 horas. El objetivo principal es que cualquier alumno, independientemente de su formación, consiga desarrollar habilidades transversales que le permitan transformar sus ideas de negocio en empresas viables. Para la consecución del título, el alumno debe cursar cinco asignaturas, de las cuales cuatro forman parte del módulo obligatorio, y la quinta es elegida por de entre distintas opciones. La Cátedra de Emprendimiento Social ofrece la asignatura “Innovación y emprendimiento social”³⁰ que procura dar a conocer a los estudiantes los diferentes enfoques teóricos sobre el concepto de emprendimiento social, delimitar las bases en las que se apoya todo proyecto de emprendimiento social: la innovación y la contribución a la transformación social; sus características definitorias y las formas en las que puede alcanzarse valor social.

Conclusiones

Las universidades españolas fomentan el espíritu emprendedor y el emprendimiento universitario cada vez en mayor medida y la Universidad Complutense de Madrid no ha sido ajena a este proceso. Desde el año 2007 viene procurando promover la creación de una universidad en la que el emprendimiento y la innovación tomen un papel esencial de modo que podamos convertirnos en una universidad emprendedora. La Oficina Complutense del Emprendedor (Compluemprende) y la recientemente creada Cátedra de Emprendimientos Social UCM-Santander ponen en marcha un conjunto de programas y actividades en materia de difusión, asesoramiento y formación con el objeto de apuntalar la transferencia del conocimiento a través del emprendimiento.

30 Se puede ampliar información en : <https://www.ucm.es/estudios/grado-asignaturastransversales-plan-808509>

Referencias

- Alemany, L., Marina, J.A., Pérez, J.M., Pellicer, C., Álvarez, B. y Torrejón, J.L. (2013). *Aprender a emprender. Cómo educar el talento emprendedor*. Barcelona, España: Fundación Príncipe de Gerona.
- Audretsch, D.B. and Keilbach, M. (2007). The theory of knowledge-spillover entrepreneurship. *Journal of Management Studies*, 44, 1242-1254.
- Bel, P. y Lejarriaga, G. (2018). El perfil del emprendedor universitario y el apoyo de la Universidad: Hacia un ecosistema emprendedor UCM. En: VV.AA. *Emprendimiento en las universidades. Perspectivas actuales y proyecciones futuras*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bel, P. (2014). *Retos y experiencias de la docencia en material de empresas sociales*. Valencia, España: III Jornadas sobre Emprendimiento Social y Colectivo.
- Bel, P., Fernández, J., García-Gutiérrez, C., Lejarriaga, G. y Martín, S. (2011). *La percepción del emprendimiento individual en el ámbito universitario*. Ponencia presentada al III Encuentro de Institutos y Centros Universitarios de Investigación en Economía Social (ENUIES). Valencia, España: ENUIES.
- Bel, P., Fernández, J., Lejarriaga, G. y Martín, S. (2013). Medidas para impulsar la creación de empresas de participación desde los diferentes niveles de enseñanza. *CIRIEC-España: Revista de economía pública, social y cooperativa*, 78, 71-99.
- Comisión Europea (2012). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Recuperado de: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-365_es.htm.
- Comisión Europea. Dirección General de Empresa e Industria (2008). *La iniciativa emprendedora en la enseñanza superior, especialmente en estudios no empresariales*. Recuperado de: http://www.uca.es/recursos/doc/Unidades/Catedra_Emprendedores/830625670_2342010103831.pdf.
- Comité Económico y Social Europeo. (s.f.). *Dictamen SOC/371 sobre participación financiera de los trabajadores en Europa*. Recuperado de: <http://www.eesc.europa.eu>.

- Global Entrepreneurship Research Association (2015). *Informe GEM España 2016*. Madrid: GEM.
- Guerrero, M., Urbajo, D., Ramos, A.R., Ruiz-Navarro, J., Neira, I. y Fernández-Llaviada, A. (2016). *Perfil Emprendedor del Estudiante Universitario. Informe 2015-2016*. Madrid: CRUE, Redemprendia, CISE.
- Isenberg, D. (2011). The entrepreneurship ecosystem strategy as a new paradigm for economic policy: principles for cultivating entrepreneurship. *Presentation at the Institute of International and European Affairs*. Recuperado de: http://www.wheda.com/uploadedFiles/Website/About_Wheda/Babson%20Entrepreneurship%20Ecosystem%20Project.pdf.
- Lejarriaga, G. y Bel, P. (Dir.). (2013). *El emprendimiento individual (trabajo autónomo) como vía de acceso al mercado laboral por parte de los estudiantes y graduados universitarios*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- Lejarriaga, G., Bel, P. y Martín, S. (2011). *Las empresas de trabajo asociado como alternativa de emprendimiento para los jóvenes*. Ponencia presentada al VI Congreso Internacional de RULESCOOP “Soluciones de la Economía Social y Solidaria a un mundo en Crisis”. Colombia.
- Lejarriaga, G., Bel, P. y Martín, S. (2011). *Un estudio sobre las posibilidades de canalización de iniciativas universitarias emprendedoras en fórmulas de empresas de participación (Economía Social)*. Ponencia presentada al III Encuentro de Institutos y Centros Universitarios de Investigación en Economía Social (ENUIES). Valencia.
- Martín, S., Fernández, J., Bel, P., Lejarriaga, G. y García-Gutiérrez, C. (2014). La creación de empresas individuales (trabajo autónomo) por parte de estudiantes y graduados universitarios. *Deusto Estudios Cooperativos*, 4, 15-49.
- Martín, S., Fernández, J., Bel, P. y Lejarriaga, G. (2014). *La asignatura de iniciativa emprendedora en Enseñanza Secundaria como base para la creación de empresas de participación: un estudio en sociedades cooperativas de enseñanza*. Ponencia presentada al XV Congreso de Investigadores en Economía Social. CIRIEC-España.

- Martín, S., Fernández, J., Bel, P., Lejarriaga, G. y García-Gutiérrez, C. (2013). Necesidad de medidas para impulsar la creación de las empresas de participación desde diferentes niveles de enseñanza. *Revista CIRIEC-España*, 78, 71-100.
- Martín, S., Fernández, J., Bel, P. y Lejarriaga, G. (2013). *Necesidad de medidas para impulsar la creación de las empresas de participación desde los diferentes niveles de enseñanza*. Ponencia presentada al 4º Congreso Internacional de Investigación en Economía Social del CIRIEC. Amberes (Bélgica).
- Martín, S., Fernández, J., Bel, P., Lejarriaga, G. y García-Gutiérrez, C. (2014). *Un estudio sobre medidas necesarias para fomentar la creación de empresas de participación desde los diferentes niveles de enseñanza*. Ponencia presentada al XXXII Seminario Nacional y XVII Seminario Internacional de investigación en materia de organizaciones de participación. Escuela de Estudios Cooperativos de la Universidad Complutense de Madrid.
- Ministerio de Trabajo (2017). Declaración de Madrid. “*La Economía Social, un modelo empresarial para el futuro de la Unión Europea*”. Madrid: Ministerio de Empleo. Recuperado de: <https://www.cepes.es/documentacion/424>.
- Neck, H. M., Meyer, G. D., Cohen, B. and Corbett, A. C. (2004). An entrepreneurial system view of new venture creation. *Journal of Small Business Management*, 42, 190-208.
- Ruíz, J. M., Cabeza, D. y Briano, G. C. (2012). Universidad y emprendimiento: un caso de estudio en la Facultad de Ciencias y Económicas de la UGR. *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 1, 144-157.
- Ruiz, A. (2012). Aprende a emprender. Universidad y emprendimiento. *Revista de estudios de juventud*, 99, 69-88.
- Simón, J. D. (2013). Sistematizando experiencias sobre educación en emprendimiento en escuelas de nivel primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 56, 159 – 190.

**METODOLOGÍAS, ARTICULACIONES
Y NUEVAS CONSTRUCCIONES:
INCUBACIÓN DE EMPRENDIMIENTOS
DE ECONOMÍA SOLIDARIA**

**METHODOLOGIES, ARTICULATIONS AND
NEW CONSTRUCTIONS: INCUBATION OF
SOLIDARITY ECONOMIC ENTERPRISES.**

Ivette Tatiana Castilla-Carrascal

¿Cómo citar este capítulo?

How to cite this chapter?

Castilla-Carrascal, I. T. (2020). Metodologías, articulaciones y nuevas construcciones: incubación de emprendimientos de economía solidaria. En C. Pérez Muñoz e I. Hernández Arteaga (Eds.), *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación (tomo 1)* (pp. 293-308). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. DOI: <https://dx.doi.org/10.16925/9789587602234>

RESUMEN

El objetivo de este capítulo es el de hacer una reflexión sobre metodologías, articulaciones y nuevas construcciones de las incubadoras de emprendimientos económicos solidarios. Para tal fin se presentará una breve historia sobre lo que se entiende por economía solidaria, agricultura familiar, procesos de construcción de redes y además algunas contribuciones sobre el surgimiento de las incubadoras en Brasil. Este capítulo aborda bibliografía sobre el tema, entre ella, el reciente informe de evaluación del Programa Nacional de Apoyo a las Incubadoras de Cooperativas (Proninc). Este informe muestra la metodología de fases o etapas como una de las principales utilizadas por las incubadoras y se presentan algunos ejemplos en el Estado de Bahía. El capítulo concluye con una reflexión sobre el papel de las incubadoras de emprendimientos de economía solidaria como parte de un proceso de construcción interdisciplinario de conocimientos y articulan la investigación, la docencia y la extensión.

PALABRAS CLAVES: incubadoras de emprendimientos económicos solidarios, economía solidaria, metodologías de incubación, universidad.

ABSTRACT

The objective of this chapter is to reflect on methodologies, articulations and new constructions of the incubators of solidarity economic enterprises. For this purpose, a brief history will be presented on what is understood by solidarity economy, family farming, network construction processes and also some contributions on the emergence of incubators in Brazil. This article of reflection deals with a bibliography on the subject, including the recent evaluation report of the National Program of Support for Incubators of Cooperatives (Proninc). This report shows the methodology of phases or stages as one of the main ones used by incubators and presents some examples in the state of Bahia. The chapter concludes with a reflection on the role of the incubators of solidarity economy ventures as part of a process of interdisciplinary construction of knowledge and articulate research, teaching and extension.

KEYWORDS: Incubators of Solidary Economic Enterprises, Solidarity Economy, Incubation Methodologies, University.

Introducción

La economía solidaria viene creciendo cada vez más como un modelo alternativo de desarrollo basado en la práctica de principios que orientan y contribuyen con la construcción de una identidad y que se basa en el fortalecimiento de los vínculos sociales. Las incubadoras de economía solidaria, más conocidas como Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCPs) son parte del fortalecimiento y fomento de la economía solidaria en las universidades y en la comunidad donde éstas se encuentran.

Estas incubadoras fortalecen las iniciativas de economía solidaria dando prioridad al establecimiento de redes y circuitos económicos solidarios¹, donde la producción, la comercialización y el consumo son ejes estructurales. Además, no solo se preocupan por el aspecto económico y de generación de ingresos de los grupos sino también por aspectos sociales y culturales. Los vínculos de cooperación, solidaridad y reciprocidad son priorizados como una forma de mantenimiento a largo plazo de tales emprendimientos. La organización en redes de comercialización, producción y consumo se hace necesaria para el fortalecimiento de los emprendimientos y la búsqueda de alternativas que los coloque dentro de la dinámica de comercio local, municipal y nacional y que, por encima de todo, contribuya al fortalecimiento de espacios alternativos y solidarios.

Según Zelizer (2011) la conformación de redes y circuitos económicos solidarios ocurre de forma más eficaz cuando los participantes comparten algunos lazos de parentesco, proximidad, etnia, religión o alguna actividad económica común. Varios grupos que forman parte de movimientos sociales como el de la economía solidaria y el de la agroecología y la agricultura familiar, incentivan los circuitos y las redes como una forma de organización de sus actividades económicas. Para França Filho (2008) las redes tienen dos objetivos principales: permitir la sostenibilidad de los emprendimientos y fortalecer el potencial

1 Circuito económico solidario se entiende aquí como las redes, articulaciones que conectan producción, comercialización y consumo. Para profundizar sobre circuitos, ver más en Castilla-Carrascal (2017, pp. 24-33).

endógeno de un territorio en cuanto a su capacidad para promover su proceso de desarrollo. Además, las redes incentivan la construcción de circuitos propios de comercialización y producción, y crean esa nueva modalidad de regulación económica, lo que supone otro modo de funcionamiento de la economía real. Los contratos y acuerdos se establecen sobre la base de principios, valores y reglas que van más allá de los imperativos de rentabilidad económica de la actividad.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo de este capítulo es el de hacer una reflexión sobre las incubadoras, revisar algunos conceptos fundamentales para entender cómo éstas se articulan, establecen redes, cómo trabajan y desarrollan sus propias metodologías.

Este capítulo estará organizado en tres partes. La primera, presentará una breve historia de lo que se entiende por economía solidaria, agricultura familiar, e incubadoras en el Brasil, su surgimiento e importancia dentro de las actividades de las universidades federales y su relación con la comunidad. Una segunda parte es sobre algunas metodologías de incubación y de formación de redes y circuitos de economía solidaria. Finalmente, algunas consideraciones finales donde se resalta entre otras cosas la importancia de que las incubadoras articulen investigación, enseñanza y extensión.

Economía solidaria e Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares

Para hablar de la historia de las Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares en el Brasil, es necesario traer como plano de fondo la historia del movimiento de economía solidaria. Las incubadoras son un brazo de ese movimiento y han funcionado principalmente desde las universidades públicas, algunas universidades privadas, y algunas pocas desde alcaldías y empresas privadas. La economía solidaria como campo de investigación y como movimiento social se fortalece de las luchas históricas de los trabajadores frente a los procesos de exclusión y explotación social y tiene una fuerte relación con el movimiento cooperativista, lo que se remonta a la primera revolución industrial.

Mucho antes de eso, la historia de la economía solidaria data de la época precolombina, con la experiencia del trabajo colectivo como las mingas. Las mingas son una forma de trabajo solidario propia de comunidades indígenas y campesinas; muchas de esas formas resisten hasta el presente.

El concepto de economía solidaria es complejo y depende del lugar de práctica. En el sur global la finalidad de la economía solidaria a menudo es asegurar las condiciones materiales indispensables para la supervivencia de los que no están integrados en la economía de mercado y el disfrute de los derechos sociales mediante alternativas de trabajo. En el norte global, se trata de hacer frente a la crisis del Estado de bienestar social y reaccionar a la exclusión de la capacidad de iniciativa y de compromiso solidario (Laville y Gaiger, 2009).

Pero esa dicotomía no es fija, las experiencias y los fines transitan, pues no hay una sola economía solidaria, son diversos fines, significados, actores y propuestas. En Europa, por ejemplo, el concepto dado es el de economía social, así como en Canadá. Segundo Castilla-Carrascal (2017, p. 41) en las experiencias latinoamericanas también se ha dado el nombre de economía popular, pero el concepto que intenta articular diversas prácticas más allá de sus especificidades es el de economía social y solidaria. Hay una definición de economía solidaria en Brasil que la explica en tres dimensiones: económica, política y cultural. En la dimensión económica, es una forma de realizar las actividades de producción, oferta de servicios, comercialización, finanzas o consumo basado en la democracia, la cooperación y la autogestión. En la dimensión cultural, es una forma de consumir productos locales, saludables, de la economía solidaria, que no afectan el medio ambiente, sin transgénicos y sin beneficiar a las grandes empresas. En su dimensión política, es un movimiento social que lucha por el cambio de la sociedad, por una forma diferente de desarrollo (FBES, 2005).

De acuerdo con Bertucci, et al. (2011) el cooperativismo es uno de los principales antecedentes de la economía solidaria². En América Latina, la influencia

2 Otro antecedente clave para la economía solidaria de la forma que conocemos hoy, fue la formación de la cooperativa de consumo en Rochdale, Gran Bretaña, en 1844. Esta cooperativa llegó a tener 10 000 socios y fue creada tras una huelga en una fábrica de

del cooperativismo como proceso autogestionado fue tomando fuerza en sus diferentes orígenes. Tenía un peso relativamente grande en el debate sobre el desarrollo de América Latina y el Caribe antes de la toma de poder por las dictaduras en la región, principalmente las militares. Con las dictaduras, una parte del cooperativismo pasó a ser controlado por el Estado.

En los últimos veinte años, algunas ramas cooperativas han desafiado patrones y comenzaron a tener una mayor autonomía al unirse a otras organizaciones y movimientos que tienen un papel en la creación de alternativas. Cooperativas de trabajo asociado, cooperativas financieras, de vivienda, entre otras, se unen en la actualidad con otras expresiones de economía solidaria que se han multiplicado, como asociaciones de productores, fondos solidarios, bancos comunitarios, clubes de intercambio, organizaciones de apoyo —universidades, iglesia, gobiernos, otras organizaciones—, grupos de producción ecológica, redes de comercialización, entre otros.

En Brasil, el último Mapeamento Nacional de Empreendimentos Econômicos Solidários (EES) realizado en 2009-2013 por la Secretaría Nacional de Economía Solidaria (SENAES)³ se registraron 19 708 EES —entre grupos informales, asociaciones, cooperativas o sociedades mercantiles—. Con un número total de trabajadores involucrados de 1 423 631. De ese total se identificaron 41 % en la región Nordeste, 17 % en la región Sul, en la región Norte y Sudeste —ambas con 16 %— e en la región Centro-Oeste (10 %). Siendo el perfil de emprendimiento

tejedores de esa ciudad con el objetivo de convertirse en una colonia auto suficiente. Finalmente, el término economía solidaria solo fue acuñado en la década de 1990 cuando por iniciativa de diversos actores, se dieron a conocer actividades económicas organizadas según los principios de cooperación, autonomía y gestión democrática (Laville y Gaiger, 2009).

- 3 Esta secretaria hizo parte del Ministerio de Trabajo y Empleo entre los años 2003 y 2016. En el año de 2016 fue rebajada a una subsecretaria aún en el gobierno de Michel Temer, y a partir de enero de 2019 dejó de existir y ahora los asuntos de economía solidaria hacen parte de un departamento en el Ministerio de la Ciudadanía.

mayoritariamente rural con 55 %, 35 % en el área urbana y 10 % en zonas consideradas “mixtas” (NESOL-USP⁴ 2012).

Este perfil de emprendimiento, mayoritariamente rural, es de pequeñas cooperativas, asociaciones o grupos de agricultores familiares. El concepto de agricultura familiar proviene del concepto de unidad económica familiar, creado a mediados del siglo XX como normativa para la firma de tierras a los campesinos beneficiarios de las reformas agrarias. La unidad económica familiar fue pensada como una pequeña tierra con suficiente tamaño para proporcionar el sustento de una familia y que no necesitaba trabajo asalariado, pues sería usada la fuerza de trabajo de la propia familia. En los años 2000 se prestó especial atención a la agricultura familiar, llamada sector del campesinado hasta los años 1990. La expresión fue reconocida en el año 2004 en reunión de la REAF (Reunión Especializada de Agricultura Familiar del Mercosur), en la que se implementó una definición para Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay con la finalidad de posicionar al sector en la agenda de los gobiernos (Salcedo, et al., 2014). Estudios recientes muestran que la agricultura familiar en América Latina representa el 14 % de la población total, genera entre el 30 % y el 40 % del Producto Interno Bruto (PIB) agrícola y más del 60 % del empleo rural. Al menos 100 millones de personas dependen de ese sector, que es el principal abastecedor de la canasta familiar de consumo de alimentos en todos los países (CAN, 2011, p. 8). La agricultura familiar tiene como uso prioritario la fuerza de trabajo familiar, con acceso limitado a recursos de la tierra y capital de trabajo, así como el uso de múltiples estrategias de supervivencia y generación de ingresos y una heterogénea articulación con los mercados de productos y acceso y, el uso de diferentes agro-ecosistemas. En la última década, otros países de la región han adoptado la agricultura familiar como parte de un proceso de ayuda al desarrollo rural y que se relaciona directamente con la seguridad y la soberanía alimentaria. No solo gobiernos, como organizaciones no gubernamentales, universidades, movimientos sociales del campo y otros actores tomaron para sí la agricultura

4 NESOL es un Núcleo de Apoyo a las Actividades de Cultura y Extensión en Economía Solidaria (NACE/NESOL), creado junto a la Pro rectoría de Cultura y Extensión de la Universidad de São Paulo (USP).

familiar como herramienta de gestión de programas y políticas especiales para el campo y el pequeño agricultor.

Breve historia de las incubadoras de emprendimientos económicos solidarios

Entre los actores que han apoyado emprendimientos de economía solidaria y grupos de agricultura familiar, están las incubadoras. Las incubadoras de emprendimientos de economía solidaria se crean con el propósito de desarrollar y consolidar metodologías de apoyo y fomento a los grupos, con el objetivo de generar trabajo y renta. Los actores que hacen parte de tales incubadoras son estudiantes de pregrado, posgrado, profesores, técnicos y de manera interdisciplinaria en las áreas de conocimiento. Estas incubadoras se diferencian de las incubadoras de empresas convencionales, al trabajar con la inclusión social y con prácticas de horizontalidad y autogestión.

Para Santos y Cruz (2008) las ITCPs son programas interdisciplinarios de algunas universidades brasileñas construidos con la perspectiva de planificación y en busca de reunir investigación, docencia y extensión alrededor del tema de la economía solidaria. El proceso de incubación implica en solidaridad mutua, intercambio de saberes, conocimientos acumulados que tienen condiciones sociales e históricas diferentes. Los autores resaltan la incubación de emprendimientos como un acto pedagógico.

La primera ICTP nació en 1995 en la Universidad Federal de Rio de Janeiro (ITCP-UFRJ). Según Della Vechia (2011) la incubadora comenzó con la propuesta inicial de transferir tecnología, inspirada en las incubadoras de empresas de base tecnológica —de modelo norte-americano—, pero estaba orientada a emprendimientos populares cooperativos. Para finales del año de 1998 había seis incubadoras y entre ellas formaron la Red de ITCPs. La red luego se incorporó en la Red Interuniversitaria de Estudios e Investigaciones sobre Trabajo (Red UNITRABALHO). Actualmente las dos redes, UNITRABALHO y la Red ITCPs trabajan de manera separada. La Red UNITRABALHO tiene 44 incubadoras asociadas y la Red de ITCPs tiene aproximadamente 60 incubadoras, siendo así

son más de 100 experiencias diferentes de incubadoras de emprendimientos de economía solidaria en todo Brasil. Los emprendimientos incubados también son muy diversos y dependen de varios factores, desde el contexto local hasta el tipo de emprendimientos presentes en la región. Ejemplos de esos emprendimientos son asociaciones de productores rurales, asociaciones de artesanos, cooperativas de reciclaje, emprendimientos culturales, ferias de agricultura familiar, bancos comunitarios, fondos rotativos solidarios, entre muchos otros.

El fortalecimiento de las incubadoras estuvo relacionado también con la creación del Programa Nacional de Apoyo a las Incubadoras de Cooperativas (Proninc). Este programa fue creado formalmente en el año de 1998 con el objetivo de replicar la experiencia de la incubadora de la UFRJ y a través de la articulación entre incubadoras recién formadas, la Fundación Banco do Brasil (FBB), la Financiadora de Estudios y Proyectos (FINEP) y el Comité de Entidades Públicas en el Combate al Hambre y por la Vida (COEP). A partir de la creación de la SENAES en el año de 2003, el Proninc tuvo un nuevo impulso. En el 2003 existían 33 incubadoras y el Proninc ofreció apoyo a todas, tanto para dar continuidad a la incubación como para ayudar a crear nuevas incubadoras (Fraga, 2011, p. 99).

Según Perisse, et. al. (2017, p.131) a partir de 2005, la SENAES direccionó esfuerzos para consolidar una política de monitoreo y evaluación del Proninc. El primer esfuerzo se materializó en un documento de diagnóstico e impactos del programa publicado en el 2007. En esa ocasión fueron visitadas las 33 incubadoras existentes. En la segunda evaluación, realizada en 2010 y 2011 por el Instituto de Asesoría para Desarrollo Humano (IADH) el recorte fue de 65 incubadoras (IADH, 2011).

A partir de 2013, entraron nuevos actores como el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) a apoyar el financiamiento a las incubadoras. Según el Informe de Evaluación del año de 2017, de las 84 incubadoras que participaron de la convocatoria de 2013, 64 incubadoras participaron como recorte para la investigación y evaluación. En esas 64 incubadoras fueron apoyados 776 emprendimientos solidarios, incluyendo una variedad de segmentos económicos y perfiles de integrantes. En total 22 562 trabajadores recibieron

diferentes tipos de capacitaciones, asesorías técnicas, conferencias, cursos, entre otros. De esos, 10 847 eran agricultores familiares, 2 328 catadores de materiales reciclables y 2 704 artesanos.

Metodologías de incubación

Las metodologías de incubación incluyen los métodos y caminos utilizados para lograr los objetivos trazados al comienzo del proceso de incubación. Es importante tener en cuenta que no es posible establecer un modelo a ser seguido para la metodología de incubación, por eso es necesario comprender la diversidad de los contextos donde se encuentran las incubadoras y las particularidades de los grupos que son acompañados. Según Santos y Cruz (2008) cada universidad es una institución específica, con sus historias, debates y otros condicionantes que determinan la manera específica, como cada incubadora responderá a sus demandas.

Según evaluación del Proninc, en 2017, más de la mitad de las incubadoras (51,6 %) trabaja por etapas o fases, 20 % a partir de equipos de trabajo, 11 % por niveles de incubación y 9 % por módulos (Soltec/UFRJ, 2017). Como se evidencia en esta investigación, la metodología de trabajo más usada al interior de las incubadoras es la de etapas o fases, generalmente separadas entre etapas de diagnóstico, incubación y posincubación o desincubación.

De manera general, la metodología por etapas comienza con la etapa de diagnóstico, donde se reciben las demandas de incubación de diferentes actores de la economía solidaria sean demandas de los grupos directamente o de otros actores relacionados con ellos. Es un momento para realizar las visitas de campo, aproximarse al contexto en el cual están tales grupos y realizar una caracterización de los emprendimientos que ayude en las próximas etapas los pasos de la incubación. La etapa de la incubación, en sí, es donde se elaboran planes de actividad de atendimientos puntuales, y se incluyen actividades de formación y asesoría técnica.

Entre los métodos adoptados por las incubadoras fue posible mapear que se dividen en tres grandes focos: estructuración de la gestión; desarrollo del proceso productivo y comercialización. Se identificó también que las

herramientas específicas utilizadas en las incubadoras son diagnósticos, estudios de viabilidad, planificación estratégica, plan del emprendimiento o de negocios, entre otros. De cualquier forma, los grupos que dividen el proceso de incubación, en ese formato, buscan respetar las demandas de cada grupo y de cada contexto y se tiene una cierta flexibilidad en cuanto a esos tiempos y etapas (Soltec/UFRJ, 2017).

Finalmente, la etapa de posincubación, es donde las incubadoras realizan acompañamiento de los planos de economía solidaria o planes de negocio solidarios, trazados durante la fase de incubación. En esta última fase lo fundamental es el incentivo a los grupos a que participen en redes de cooperación.

Ese foco en la formación de redes de cooperación es, por ejemplo, el foco de la Incubadora Tecnológica de Economía Solidaria y Gestión del Desarrollo Territorial de la Universidad Federal de Bahía (ITES / UFBA). La ITES es un programa de extensión, creado en 2007, que realiza asesoría a proyectos de redes de economía solidaria en diversos territorios. Esta incubadora nace en la Escuela de Administración y comienza con la elaboración y ejecución de proyectos destinados a la constitución de redes locales de economía solidaria. Esas redes, según Nascimento (2013), son las Redes Locales de Economía Solidaria (RLES), esto quiere decir que la ITES incuba varios emprendimientos de economía solidaria al mismo tiempo, en red, como parte de una estrategia de desarrollo territorial. Un ejemplo de esas redes son los Bancos Comunitarios de Desarrollo (BCDs) que son tecnologías sociales de apoyo, al acceso al crédito y generación de empleo y renta.

Por otro lado, nuevas incubadoras comienzan a ser formadas en nuevas universidades federales. La Universidad para la Integración de la Lusofonia Afrobrasileira, UNILAB⁵, instalada en el año de 2011, cuenta con con dos incubadoras. Intesol, que es la incubadora de la sede localizada en el estado de Ceará y desde el 2018, IEES Malês (Incubadora de Emprendimientos Económicos Solidarios de la UNILAB, Campus dos Malês) en el estado de Bahía. La metodología de trabajo de IEES Malês comprende el diagnóstico, incubación y posincubación. La incubadora está en su primera fase, que comprende un ciclo

5 Criada con la Lei 12.289, de 20 de julio de 2010, e instalada en 25 de mayo de 2011.

de formación en economía solidaria y el diagnóstico del territorio y caracterización de emprendimientos solidarios, en el municipio de São Francisco do Conde. Los temas del ciclo de formación son temas relacionados al desarrollo territorial, soberanía alimentaria, a la historia de la economía solidaria, finanzas solidarias, asesoría técnica, entre otros. Esta incubadora nace en el Curso de Relaciones Internacionales, pero tiene como objetivo ser un espacio interdisciplinario y que reúna no solo estudiantes, sino docentes, técnicos y colaboradores de diversas áreas de conocimiento⁶.

Otras incubadoras existentes en el estado de Bahía que podemos mencionar son, la Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahía (ITCP/IFBA); Incubadora de Iniciativas da Economía Popular e Solidaria, en la Universidad Estadual de Feira de Santana (UEFS); Incubadora CRIATIVA S₃ (Social, Solidária e Sustentável) de la Universidad del Estado de Bahia (UNEB); Incubadora de la Universidad de Salvador (UNIFACS) y la incubadora de la Universidad Católica de Salvador (UCSAL).

Reflexiones finales

Las incubadoras de emprendimientos de economía solidaria son parte de un proceso de construcción interdisciplinario de conocimientos que articulan la investigación, la docencia y la extensión. La extensión pretende integrar no solo las actividades relacionadas a la comunidad donde la universidad se encuentra

6 Actualmente coordino la Incubadora de Emprendimientos Solidarios en la Universidad de Integración de la Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) en el Campus de los Males en São Francisco do Conde, Bahía. Esta incubadora comenzó su proceso de formación desde abril de 2018. El equipo de colaboradores, conformado por alumnos está en proceso de formación en temas de economía solidaria y en parte de sensibilización con visitas a otras incubadoras e intercambios con experiencias en la comunidad. Hasta final de año realizará la primera etapa de diagnóstico de los emprendimientos de economía solidaria en la región. Como esta incubadora está en esta fase de diagnóstico y sensibilización se hace importante estudiar por ejemplo las experiencias de incubadoras con una larga historia como las incubadoras de la Universidad Federal de Bahía (ITES/UFBA) o la incubadora de la Universidad Estadual de Feira de Santana (IEPS-UEFS).

insertada, sino también sus alumnos, docentes, técnicos y comunidad académica en general. Con conocimientos más accesibles, con el lenguaje de la educación popular. Con la enseñanza, pues mediante los procesos de formación, talleres, seminarios y encuentros, se transfieren conocimientos sobre economía solidaria y se capacitan multiplicadores para la difusión de tales conocimientos producidos en la universidad, en y con los grupos. Finalmente, las incubadoras se articulan con la investigación, porque mediante ella se avanza en la construcción de un marco teórico de la economía solidaria y se profundizan, construyen y de-construyen conceptos y métodos. Además de incentivar nuevos temas de investigación y nuevas agendas.

Por otro lado, para pensar en nuevas construcciones metodológicas para las incubadoras, es necesario un espacio de intercambio que permita a los estudiantes ser escuchados y apropiarse del proyecto junto con los docentes. Solo así las incubadoras pueden ser espacios de autonomía, de nuevos procesos formativos que se retroalimenten. Este espacio abierto incentivará a la articulación no solo de los grupos incubados, o del equipo de la incubadora, sino también, un gran número de actores que pueden contribuir de las más diversas formas, durante el proceso de incubación y fortalecimiento de emprendimientos de economía solidaria.

Son muchos los desafíos que las incubadoras enfrentan, entre ellos la falta de recursos, de infraestructura adecuada. Desafíos internos y externos. Desafíos institucionales, al interior de las universidades como, por ejemplo, la dificultad de aceptación de acciones de extensión como acciones igualmente importantes a la investigación o la docencia. Desafíos metodológicos y de procesos, como la gran circulación de alumnos, profesores, técnicos que trae una diversidad de experiencias y conocimientos, pero al mismo tiempo puede desacelerar los procesos de construcción de conocimiento y debilitar lazos con los grupos incubados. El enfrentamiento de esos desafíos depende mucho de la cohesión, reciprocidad y trabajo colectivo que se teje al interior de las incubadoras. De cualquier forma, el trabajo que las incubadoras desarrollado en más de veinte años en Brasil puede servir no solo de inspiración, sino también de base metodológica, teórica y práctica, para que nuevas incubadoras surjan, fortalezcan redes y enfrenten de manera colectiva desafíos comunes.

Referencias

- Bertucci, A. et al. (2011). *La economía solidaria en América Latina y el Caribe: actores, presencia, experiencias, redes; reflexión y desafíos*. CELAM, SELACC Caritas. Recuperado de: http://www.economiasolidaria.org/files/CELAM_DEJUSOL_economia_solidaria_en_america_latina.pdf.
- Castilla-Carrascal, I. T. (2017). *Movimentos sociais na construção social de mercados: uma análise comparada entre a Colômbia e o Equador*. Tese. Centro de Estudos Comparados das Américas CEPPAC, Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado de: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22678/3/2017_IvetteTatianaCastillaCarrascal.pdf.
- CAN, Comunidad Andina de Naciones. (2011). *Agricultura familiar agroecológica campesina en la Comunidad Andina. Una opción para mejorar la seguridad alimentaria y conservar la biodiversidad*. Perú: Publicaciones.Secretaría General de la Comunidad Andina: AECID. Recuperado de: http://www.comunidadandina.org/StaticFiles/2011610181827revista_agroecologia.pdf.
- Della Vecchia, R., et al. (2011). A rede de ITCPs: passado, presente e alguns desafios para o futuro. *Diálogo, Canoas*, 18, 115-144.
- FBES–Fórum Brasileiro de Economia Solidária. (2013). *O que é economia solidária*. Ciranda. Recuperado de: <https://cirandas.net/fbes/o-que-e-economia-solidaria>.
- França-Filho, G. C. (2008). A Via Sustentável-Solidária no Desenvolvimento Local. *O&S*, 15(45), 219-232.
- Fraga, L.S. (2012). *Extensão e transferência de conhecimento: as incubadoras tecnológicas de cooperativas populares*. Tese. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- IADH, Instituto de Assessoria para o Desenvolvimento Humano. (2011). *Avaliação do Programa Nacional de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas e Empreendimentos Solidários – Proninc: Relatório Final*. Recife: IADH.

- Laville, J-L. e Gaiger, L. I. (2009) *Economia Solidária*. En A. D. Cattani, et al. (Coords). *Dicionário internacional da outra economia*. Coimbra: Almedina.
- Nascimento, I. (2013). *Incubadoras de Economia Solidária e Extensão Universitária: Possibilidades e Inovação*. Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador.
- NESOL-USP. (2012). *Projeto Pensando o Direito 01/2011: Regime jurídico de cooperativas populares e empreendimentos de economia solidária*. Brasília. Recuperado de: http://www.cooperativismo.org.br/web/emanager/documentos/upload_/MJ_Regime_Juridico_Cooperativas-Populares.pdf.
- Perisse, C. et al. (2017). A avaliação do Proninc 2017: metodologia e resultados. *Mercado de trabalho: acompanhamento e análise*, 63. Brasília: Ipea.
- Salcedo, S., De La O, A. P. y Guzmán, L. (2014). El concepto de agricultura familiar en America Latina y el Caribe. En S. Salcedo y L. Guzmán. (Eds.), *Agricultura Familiar en América Latina y El Caribe: recomendaciones de política*. Santiago de Chile: FAO. Recuperado de: <http://www.fao.org/docrep/019/i3788s/i3788s.pdf>.
- Santos, A.M. e Cruz, A.C.M. (2008). *Incubadoras tecnológicas de cooperativas populares: interdisciplinarietà articulando ensino, pesquisa e extensão universitária. Novos mapas para as ciências sociais e humanas*. E-cadernos ces 02. Recuperado de: <https://eces.revues.org/1354>.
- SOLTEC/UFRJ - Núcleo de Solidariedade Técnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. (2017). *Avaliação Proninc: avaliação participativa, qualitativa e quantitativa das ações do Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares – Relatório Final*. Rio de Janeiro: Soltec/UFRJ.
- Zelizer, V. (2011). *Economic lives: how culture shapes the economy*. Princeton: Princeton Univ. Press.

AUTORES

Colombia Pérez Muñoz (Ed.)

Magíster en Educación, Magíster en Dirección Universitaria y Candidata a Doctorado en E-Learning. Directora del Instituto de Economía Solidaria (INDESCO), Universidad Cooperativa de Colombia.

Correo electrónico: colombia.perez@ucc.edu.co

Isabel Hernández-Arteaga (Ed.)

Posdoctora en Investigación Cualitativa, Doctora en Ciencias de la Educación, Especialista en Administración y Gerencia Institucional, Especialista en Sistemas Educativos, Licenciada en Comercio y Contaduría. Docente de Posgrados de la Facultad de Educación e Investigadora del Centro de Investigaciones en Docencia. Docente y asesora de programas de doctorado y posdoctorado a nivel nacional e internacional.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6299-0236>

Bárbara Altschuler

Doctora en Ciencias Sociales, Master en Desarrollo Económico de América Latina. Profesora Adjunta e Investigadora de la Universidad Nacional de Quilmes. Departamento de Economía y Administración. Directora del Observatorio de Economía Social y Solidaria de la UNQ. Profesora de FLACSO Argentina. Directora de Proyecto de Investigación Acción Participativa en Economía Social y Solidaria. Buenos Aires, Argentina.

Correo electrónico: baltschuler@unq.edu.ar

Paloma Bel Durán

Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Titular de Administración Financiera y Contabilidad de la UCM. Directora de la Oficina Complutense del Emprendedor (Compluemprende). Directora de la Asociación de Estudios Cooperativos (AECOOP).

Correo electrónico: pbeldura@ucm.es

Ivette Tatiana Castilla-Carrascal

Doctora en Ciencias Sociales, Master en Sociología, profesora titular del curso de Relaciones Internacionales de la Universidad de la Integración Internacional de la Lusofonia Afro-Brasileira, Bahia, Brasil.

Correo electrónico: ivette.carrascal@unilab.edu.br

Adriana María Chaparro Africano

Doctora en Recursos naturales y gestión sostenible y Máster en Agroecología: un enfoque sustentable de la agricultura ecológica, Universidad de Córdoba, España; profesora titular programa Ingeniería Agroecológica UNIMINUTO sede principal; Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: achaparro@uniminuto.edu

Satoshi Ikeda

Doctor in Economics and Doctor in Sociology, Associate Professor, Department of Sociology and Anthropology, Concordia University, Montreal, Quebec, Canada. Satoshi is also a community activist in the social solidarity economy. Together with like-minded students and citizens, he has created several co-operatives and non-profit organizations in Montréal. Throughout his projects, he aims to promote post-colonial, post-patriarchal, and inclusive principles while developing regenerative economies that provide livelihood through giving, sharing, and reciprocal exchange.

Email: satoshi.ikeda@concordia.ca

Gustavo Lejarriaga Pérez De Las Vacas

Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Titular de Administración Financiera y Contabilidad de la UCM. Director de la Cátedra de Emprendimiento Social UCM-Santander. Director de la Escuela de Estudios Cooperativos.

Correo electrónico: grlejarr@ucm.es

Erika Licón

Doctoral Candidate in Social Solidarity Economy, Department of Individualized Programs from the School of Graduate Studies, Concordia University, Montreal, Quebec, Canada. Her current research focuses on collective youth entrepreneurship in the solidarity economy as an alternative for youth's emancipation and a tool to achieve social and environmental justice. Erika is also a community activist in the social solidarity economy. She has been involved in the international social solidarity economy movement for over ten years, as a member and co-founder of several solidarity economy organizations.

Email: erika.licon@gmail.com

Guillermina Mendy

Licenciada en sociología. Candidata a Especialista en Gestión de la Economía Social y Solidaria (UNQ). Profesora, investigadora y extensionista del Departamento de Economía y Administración de la Universidad Nacional de Quilmes. Profesora de la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la UNQ. Correo electrónico: guillerminamendy@gmail.com

Margaret Meredith

Magíster en Educación y Tecnología. Profesora titular y doctoranda en la Escuela de Educación, e integrante del Grupo de Desarrollo e Innovación Social de York St John University, Reino Unido. Coordinadora proyecto Erasmus Mundus sobre Estudios y Práctica de la Economía Social y Solidaria en la Educación Superior (2012-2015).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4541-3821>

Correo electrónico: m.meredith@yorks.ac.uk

Rodolfo Pastore

Director (decano) de Economía y Administración, Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Argentina. Economista (Universidad de Buenos Aires). Diploma de Estudios Avanzados (tercer ciclo Doctorado), Universidad Complutense de Madrid. Profesor Titular Concursado y Director del Programa CREES-ICOTEA en Economía Social, UNQ.

Correo electrónico: rpastore@unq.edu.ar

Catalina Quiroz-Niño

Magíster en Economía Social y Desarrollo Sostenible. Profesora-investigadora visitante de la Escuela de Educación e integrante del Grupo de Desarrollo e Innovación Social de York St John University, Reino Unido. Doctoranda, Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, Madrid-España. Coordinadora proyecto Erasmus Mundus sobre Estudios y Práctica de la Economía Social y Solidaria en la Educación Superior (2012-2015).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3825-6506>

Correo electrónico: c.quiroz@yorksj.ac.uk

Yann Regnard

Maître de Conférences en Sciences de Gestion. Responsable du Master Finance. Université de Bretagne Occidentale, Institut d'Administration des Entreprises, Laboratoire d'Economie et de Gestion de l'Ouest (E.A. 2652)

ORCID: 0000-0003-1015-1315

Sohely Rúa Castañeda

Magíster en Educación y Desarrollo de la Universidad de Manizales, estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad de la Salle de Costa Rica. Profesora investigadora del grupo INDESCO de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Correo electrónico: soerua@gmail.com.

Nelly Schmalko

Master en Desarrollo Local. Master en desarrollo Económico. Especialización en Políticas Sociales. Licenciada y Profesora en Sociología. Profesora titular de Economía Social I y II. Directora de la Tecnicatura Universitaria en Economía Social y Solidaria de la Universidad Nacional de Quilmes.

Correo electrónico: nelly.schmalko@yahoo.com.ar

Selva Daniela Sena

Doctora en Salud Mental Comunitaria, Especialista en Organizaciones Sin Fines de Lucro, Profesora Adjunta en la Universidad Nacional de Quilmes y en la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Correo electrónico: selva.sena@unq.edu.ar

Natalia Soledad Stein

Candidata a Máster en Políticas Públicas para el Desarrollo con Inclusión; y a Máster en Docencia Universitaria. Licenciada en Administración. Integrante de la Cooperativa de Trabajo “Territorios en Desarrollo”. Docente, investigadora y extensionista en la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Correo electrónico: natalia.stein@economicas.uba.ar

**ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
UN ESPACIO PARA LA INNOVACIÓN TOMO 1**

Se terminó de imprimir en Bogotá, D. C.,
en el mes de junio de 2020,
en los talleres de Imageprinting Ltda.
Se utilizó la familia tipográfica Minion Pro
y fue impreso en papel Bond Beige de 70g

Este primer tomo de la colección *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación* está conformado por artículos que dan cuenta del poderoso vínculo que se genera al introducir la realidad, la teoría y la práctica de la economía social y solidaria en el currículo de universidades del Reino Unido, Colombia, Argentina, Canadá, Francia, España y Brasil. Los autores exponen experiencias que aportan al mejoramiento de los modelos pedagógicos institucionales, al desarrollo de competencias para los profesores y al empoderamiento de los jóvenes desde el aula para incidir en sus realidades locales. Esto se hace a través de ejemplos de desarrollos curriculares que derivan en la gestión de cooperativas y en la promoción de políticas públicas en alianza con los gobiernos nacionales. Además, se exponen experiencias de diálogo de saberes y se muestra cómo el vínculo con los mercados agroecológicos puede ser un escenario de apropiación social del conocimiento que favorece la participación ciudadana. En los últimos capítulos, se resalta la importancia de los ecosistemas universitarios de apoyo a la economía social y solidaria y la experiencia de las incubadoras para sintonizar a la comunidad académica con el territorio. De esta forma, se destaca la manera en que dicha estrategia permite proponer soluciones efectivas a problemas o necesidades sociales, económicas y ambientales, a través del emprendimiento solidario y la innovación social. Al igual que en los demás tomos, se hace evidente que la experiencia de educación en economía social y solidaria no solo puede responder a las demandas de un mundo cambiante, también puede inspirar la apropiación de futuro para el logro del bien común mundial.



UNIVERSIDAD
COOPERATIVA
DE COLOMBIA



EDICIONES

INVESTIGACIÓN EN economía
social Y solidaria



Peer review

ISBN COLECCIÓN



978-958-760-216-6

ISBN EJEMPLAR



978-958-760-217-3