



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

TOMO 2

*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 2

**SOCIAL AND SOLIDARITY ECONOMY
IN HIGHER EDUCATION:
A SPACE FOR INNOVATION
VOLUME 2**

RESUMEN GENERAL

El segundo tomo de la colección *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación* aborda temas relacionados con los modelos y enfoques pedagógicos. Aquí se da relevancia a la reflexión epistemológica que subyace en las disciplinas y se incluye la economía social y solidaria como objeto de estudio que permite responder a la crisis de la civilización. Se incluyen también procesos en el aula que suscitan vínculos con la investigación formativa y las metodologías activas. Se exponen desarrollos curriculares que muestran un potencial para promover la retención y graduación de estudiantes a través del cooperativismo. También se muestra cómo este modelo socioeconómico y ambiental es la base de un ejercicio de integración e interacción con la sociedad a partir de un programa de reciclaje y manejo de residuos. Además, se presenta la buena práctica del *tecnopolo* o parque tecnológico de la Universidad pública de Yaundé II (Camerún), donde, a través de la economía social y solidaria, confluyen la docencia, la investigación y la proyección social para el beneficio de la comunidad y la universidad.

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 2). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

DOI: <https://dx.doi.org/10.16925/9789587602241>

ABSTRACT

The second volume of the collection *Social and solidarity economy in higher education: a space for innovation* addresses issues related to pedagogical models and approaches. Here the epistemological reflection that underlies the disciplines is given relevance and the social and solidarity economy is included as an object of study that allows us to respond to the crisis of civilization. Classroom processes that create links with formative research and active methodologies are also included. Curricular developments that show the potential to promote student retention and graduation through cooperativism are exposed. It is also shown how this socioeconomic and environmental model is the basis of an integration and interaction exercise with the society based on a recycling and waste management program. Besides, the good practice of the technopole or technology park of the Yaoundé II Public University (Cameroon) is presented, where, through the social and solidarity economy, teaching, research, and social projection come together for the benefit of the community and the University.

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.

Colombia Pérez Muñoz
Directora Instituto de Economía Social y Cooperativismo (INDESCO)
Universidad Cooperativa de Colombia

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

TOMO 2

*Colombia Pérez Muñoz
Isabel Hernández Arteaga*
Editoras

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

© Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, junio de 2020
Ajibola Anthony Akanji *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: 978-958-760-218-0
PDF: 978-958-760-221-0
EPUB: 978-958-760-224-1
DOI: [HTTPS://DX.DOI.
ORG/10.16925/9789587602241](https://dx.doi.org/10.16925/9789587602241)

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
Asistente Editorial:
Héctor Gómez

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 2 = Social and solidarity economy in higher education: a space for innovation. Volume 2 / Colombia Pérez Muñoz, Isabel Hernández Arteaga, editoras. -- Bogotá : Universidad Cooperativa de Colombia, 2020.

256 p. -- (Investigación en economía social y solidaria)

Incluye datos biográficos de los autores. -- Contiene bibliografía al final de cada capítulo.
-- Texto en español con resúmenes en inglés.

ISBN 978-958-760-218-0 -- 978-958-760-224-1 (e-book) -- 978-958-760-221-0 (pdf)

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

CDD: 334.071 ed. 23

CO-BoBN-

Contenido

Prólogo	11
Introducción	13
MODELOS Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS	21
La educación en economía social-solidaria: un problema epistemológico	23
<i>JARRISON MARTÍNEZ COLLAZOS</i>	
Del capitalismo cognitivo a una apertura pluriepistémica. La economía solidaria y agroecología en la educación superior	53
<i>BIRGIT HOINLE, JULIANA FLÓREZ FLÓREZ, ROCÍO RUEDA ORTIZ</i>	
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	91
La autonomía del derecho de la economía social y solidaria: una propuesta desde la investigación formativa	93
<i>PAOLA ANDREA CARDONA-BUENDÍA, CAMILO FERNANDO CALDERÓN-SUAZA</i>	

Economia solidária e metodologias ativas: a autogestão na sala de aula	117
<i>RICARDO ALEXANDRE MARTINS GARCÍA,</i> <i>FRANCIELE CAROLINE PAVÃO GARCÍA</i>	
DESARROLLOS CURRICULARES	135
Sub-optimal Utilisation of Nigerian Graduates: A role for cooperativism in the Nigerian Higher Education System	137
<i>AJIBOLA ANTHONY AKANJI</i>	
La economía ecológica y solidaria como marco para el rediseño curricular en la educación superior	165
<i>MARA ROSAS-BAÑOS</i>	
INTERACCIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL	189
Cooperativismo solidário, Universidade e a crise no campo da coleta seletiva de resíduos urbanos na cidade de Londrina, Paraná	191
<i>LILIAN ALIGLERI, BENILSON BORINELLI,</i> <i>LUIS MIGUEL LUZIO DOS SANTOS</i>	
EMPRENDIMIENTO SOLIDARIO E INNOVACIÓN SOCIAL	227
Promotion de l'économie sociale et solidaire par l'enseignement et la recherche: les perspectives de la mise en place d'une technopole à l'Université de Yaoundé II-Soa au Cameroun	229
<i>WILLY TADJUDJE, ROBERT SANGUÉ FOTSO</i>	
Autores	251

PRÓLOGO

Los enormes retos que está viviendo el mundo, y las inquietudes sobre los aportes 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, con lo cual 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, fomenta la formación de 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 que giran en torno a 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 convocan a investigadores,

profesores y practicantes del mundo a articular planes de estudio, propuestas, didácticas, saberes y epistemologías, en escenarios formales, no formales. De esta manera, han logrado dar visibilidad a las experiencias educativas y promover el trabajo en red; incluso, con la ayuda de las tecnologías de la información y la comunicación, se ha alcanzado presencia en todos los continentes. Por su parte, redes académicas como Rulescoop, Unicossol y la que genera la Alianza Cooperativa Internacional (ACI) han incluido estos tópicos 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 —en particular en el contexto de la educación superior— demanda de 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).

Lo anterior 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, junto con la apropiación social del conocimiento por parte de los diferentes grupos de interés en los territorios.

Como parte de su proyecto institucional, la Universidad Cooperativa de Colombia, dentro del proceso de implementación del modelo crítico con enfoque de competencias, abre el espacio para revisar y actualizar el currículo y la propuesta de educación en economía social y solidaria. Esta última, por su dinámica, se encuentra en permanente construcción dado que es un elemento transversal del currículo de todos los programas académicos, lo que incide en la vida institucional. De esta manera, somos coherentes con los valores que orientaron la fundación de la Universidad hace 60 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”. Esta investigación, orientada por la metodología de investigación acción, dinamiza el quehacer de la comunidad universitaria en torno a procesos de reflexión crítica, medición y mejoramiento continuo.

Uno de los objetivos del proyecto fue analizar la forma en que otras universidades, nacionales e internacionales, incluyen en su currículo la formación en economía social y solidaria. En consecuencia, 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 40 experiencias provenientes de 12 países, escritas en tres idiomas.

Luego de la convocatoria, los textos pasaron por un primer filtro de corte editorial. Posteriormente, los documentos seleccionados fueron sometidos a un proceso de arbitraje por parte de pares académicos (evaluación por “doble ciego”), que dejó como resultado la recomendación de publicación de 22 capítulos, los cuales compila esta obra, bajo el título *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación*. Este primer título hace parte de una colección de tres tomos, que se entregarán a la comunidad educativa con el propósito de inspirar, complementar o fundamentar líneas de trabajo, mapeos de experiencias significativas y buenas prácticas en el mundo. Será además un insumo para la elaboración de 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; o también 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, que se detallan a continuación:

Línea 1. Modelos y enfoques pedagógicos

Reúne 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 relacionados con el hecho social que implica la educación en economía social y solidaria. Esto incluye, por ejemplo: 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

Agrupar 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, a medida que se transforman los sistemas económicos y sociales, esta línea presenta los capítulos que analizan las prácticas curriculares mediante la acción educativa en economía social y solidaria. En ese sentido, los distintos autores describen 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 hace parte.

Línea 4. Interacción e integración social

Los capítulos de esta línea abordan la interacción y la integración de la economía social y solidaria con los distintos sectores de la sociedad. Lo anterior teniendo

en cuenta las acciones que se desarrollan de forma recíproca para fortalecer la labor de la universidad en las comunidades, 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

Agrupar las investigaciones sobre teorías y prácticas que permiten la creación y consolidación de empresas solidarias, articuladas con dinámicas de desarrollos productivos y sociales. Esto incluye la creación y reactivación de una cultura emprendedora por parte de estudiantes y docentes universitarios, a través de procesos formativos que conducen al emprendimiento solidario como estilo de vida; también la 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

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 sentido, los capítulos que compila esta línea evidencian la forma en que el uso de ambientes virtuales, diseñados para el aprendizaje de la economía social y solidaria, transforma la manera en que los estudiantes interactúan con el mundo, sus relaciones en el proceso de aprendizaje y por su puesto la forma en que se relacionan con el objeto del conocimiento.

Por otra parte, el tomo II de esta colección corresponde a la publicación de ocho capítulos que dan cuenta de desarrollos y dinámicas curriculares en diferentes tópicos de la economía social y solidaria, incluida en la formación de profesionales en la educación superior.

Así, por ejemplo, los capítulos 1 y 2, pertenecientes a la línea de modelos y enfoques pedagógicos, tratan dos temas relevantes: el primero, la educación en economía social-solidaria como un problema epistemológico; y el segundo,

el paso del capitalismo cognitivo a una apertura pluriepistémica. Estos análisis evidencian la importancia de abordar el tema de la economía social y solidaria desde la reflexión epistemológica, es decir, a partir de principios, fundamentos y métodos propios de la teoría del conocimiento, de la naturaleza, de su posibilidad y alcance. Constituyen una base segura para la formación de profesionales, teniendo en cuenta la multidimensionalidad del ser humano y su relación con el entorno. Para los investigadores es fundamental enfrentar la tendencia capitalista, según la cual, la producción de conocimiento se alinea a la lógica del mercado, sometida a relaciones desiguales de poder. En síntesis, los autores invitan a la universidad a romper los lindes y permitir el encuentro de saberes, mediado por el diálogo equitativo de conocimientos académicos y técnicos.

Posteriormente se presentan los capítulos 3 y 4, pertenecientes a la línea de estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje. El primero se titula “La autonomía del derecho de la economía social y solidaria, una propuesta desde la investigación formativa”. El segundo, “Economía solidária e metodologias ativas: a autogestão na sala de aula”. Estas investigaciones abren la discusión académica, desde una perspectiva hermenéutica y crítica, al dejar al descubierto los limitantes que tiene la economía social y solidaria para desplegar su potencial transformador de la realidad. Al mismo tiempo, estos análisis presentan la concepción de universidad, como generadora de alternativas de desarrollo y propuestas innovadoras de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje e investigación formativa, que permiten identificar la relación entre ellas y la autogestión en la economía social y solidaria en la práctica.

Los capítulos 5 y 6 hacen parte de la línea de desarrollos curriculares. El primero se titula “Sub-optimal utilisation of Nigerian graduates a role for cooperativism in the Nigeria Higher Education System”; y, el segundo, “La economía ecológica y solidaria como marco para el rediseño curricular en la educación superior”. Estas investigaciones generan aportes académicos que, desde el diseño curricular, presentan soluciones a diversas problemáticas sociales. En Nigeria, por ejemplo, el desarrollo económico se sitúa dentro del modelo de cooperativismo anclado a las instituciones de educación superior que enfrentan serios desafíos, el principal, los recursos humanos y materiales

subutilizados. De otra parte, desde la perspectiva ecológica y solidaria se observa la grave situación ambiental, cuya tendencia destructiva, propia del desarrollo capitalista, posiciona a la economía ecológica y solidaria como base del desarrollo económico alternativo, a partir de un nuevo diseño curricular interdisciplinar, capaz de generar cambios en la forma de ser, saber, hacer y convivir; humanizando la formación profesional para alcanzar sustentabilidad.

El capítulo 7, en la línea de interacción e integración social, titulado “Cooperativismo solidário, Universidade e a crise no campo da coleta seletiva de resíduos urbanos na cidade de Londrina, Paraná”, aborda la problemática latente de la crisis de la recolección selectiva de residuos urbanos, una crisis compleja que genera inestabilidad y la necesidad de profundos cambios, que se llevan a cabo gracias a la intervención de la Universidad Estatal de Londrina. Esta experiencia muestra importantes cooperaciones recíprocas que contrarrestan las asimetrías y conflictos con el cooperativismo solidario y la Política Nacional de Residuos Sólidos.

El capítulo 8, “Promotion de l'économie sociale et solidaire par l'enseignement et la recherche: les perspectives de la mise en place d'une technopole à l'Université de Yaoundé II-Soa au Cameroun”, de la línea de emprendimiento solidario e innovación social, da a conocer el programa de investigación y capacitación en el contexto de un tecnopolo, que se explica por la proliferación de factores cíclicos de pobreza, desempleo y éxodo rural, sin solución aparente en el marco de la economía capitalista. Sin embargo, desde una economía plural, combinando la economía capitalista con la economía social y solidaria, se podrán encontrar soluciones adaptadas al contexto de Camerún.

De esta manera, los retos, logros y propuestas que surgen de las universidades que participan en el tomo II de esta obra, dan cuenta de procesos educativos dinámicos e innovadores que aportan a la economía social y solidaria. También dan cuenta 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. A partir de 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 EDUCACIÓN EN ECONOMÍA SOCIAL-SOLIDARIA: UN PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO

EDUCATION IN SOCIAL-SOLIDARY ECONOMY:
AN EPISTEMOLOGICAL PROBLEM

Jarrison Martínez Collazos

¿Cómo citar este capítulo?

How to cite this chapter?

Martínez Collazos, J. (2020). La educación en economía social-solidaria: un problema epistemológico. En C. Pérez Muñoz e I. Hernández Arteaga (Eds.), *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación (tomo 2)* (pp. 23-52). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

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

RESUMEN

El presente capítulo se pregunta ¿por qué el estudio de la solidaridad, la economía social-solidaria y la teoría administrativa sobre las entidades sin fines de lucro, no se desarrolló en la educación colombiana? En tal sentido, explora sus causas epistemológicas, sus antecedentes históricos, actualidad y posibles desarrollos. La implementación de un currículo para la economía social-solidaria en el sistema educativo formal pasa por una reflexión epistemológica en las distintas ciencias y disciplinas, poco sirve la preocupación por las pedagogías si no se revisan los contenidos que enseñamos, se pueden tener “las mejores pedagogías para enseñar los peores contenidos”.

PALABRAS CLAVE: Epistemología de las ciencias sociales, solidaridad, economía social-solidaria, teoría administrativa, organizaciones solidarias, educación solidaria.

ABSTRACT

This chapter asks why the study of solidarity, social solidarity economy and administrative theory about non-profit organizations did not develop in Colombian education? In this sense, it explores its epistemological causes, its historical antecedents, actuality and possible developments. The implementation of a curriculum for the social-solidary economy in the formal education system goes through an epistemological reflection in the different sciences and disciplines, little concern for pedagogies if the contents we teach are not reviewed, we can have “the best pedagogies to teach the worst contents”.

KEYWORDS: epistemology of the social sciences, solidarity, social-solidary economy, administrative theory, solidarity organizations, solidarity education.

Introducción

En la actualidad, el individualismo es uno de los principales rasgos que caracterizan el sujeto moderno, cuya mayor expresión es el “narcisismo”. Como expresa el filósofo Gilles Lipovestky (1987), distintas generaciones se han representado a través de personajes mitológicos, de tal forma que pareciera que la actual generación puede ser representada mediante un personaje mitológico como Narciso. El narcisismo expresa el surgimiento de un perfil que maximiza el individualismo en sus relaciones con los demás, con el mundo, el tiempo, con él mismo y su cuerpo. Estamos ante un endiosamiento del cuerpo; ya no solo es la revolución sexual, es también estética, dietética, sanitaria, etc., estamos en una nueva fase del individualismo.

Quando el futuro se presenta amenazador e incierto, queda la retirada sobre el presente al que no séamos de proteger, arreglar y reciclar en una juventud infinita. A la vez que pone el futuro entre paréntesis, el sistema procede a la “devaluación del pasado”, por su avidez de abandonar las tradiciones y territorialidades arcaicas e instituir una sociedad sin anclajes ni opacidades; con esa indiferencia hacia el tiempo histórico emerge el “narcisismo colectivo”. (Lipovestky, 1987, p. 57)

El miedo a envejecer o morir es constitutivo del neo-narcisismo, para Zigmunt Bauman (2005), quien define la sociedad líquida en la que vivimos, los seres humanos, al no poder remediar la muerte, han decidido no pensar en ella. En consecuencia, la muerte se ha apartado de la vista del hombre moderno; no obstante,

Una vez que el miedo a la muerte se hubo retirado o desvanecido de la vida cotidiana, no logró traer en su lugar la ansiada tranquilidad espiritual. La substituyó rápidamente el miedo a la vida. Ese otro miedo, a su vez, provoca una “aproximación calculadora a la vida” que se nutre de una sed insaciable de posesiones siempre nuevas y del culto al “progreso”. (Bauman, 2005, p. 130)

La idea de infinitud, que caracterizó a la sociedad pasada, fue remplazada por la de finitud, la cual parece estar en todo; en la construcción con licencia de demolición, en el contrato con termino fijo, en la obsolescencia programada, en el usar y desechar. De esta forma, “ningún compromiso dura lo suficiente como para alcanzar un punto de no retorno. Todo nace con el sello de la muerte inminente” (Bauman, 2005, p. 126).

Ante la mega-crisis que vive la sociedad actual (social, política, ética, ambiental, económica), las personas se preguntan de nuevo por lo “humano”. Como escribiera el filósofo Max Scheler (2005), “en ninguna época han sido las opiniones sobre la esencia y el origen del hombre más inciertas, imprecisas y múltiples que en nuestro tiempo... al cabo de unos diez mil años de ‘historia’, es nuestra época la primera en que el hombre se ha hecho plena e íntegramente ‘problemático’, ya no sabe lo que es, pero sabe que no lo sabe” (p. 10).

La “humanidad”, que dio origen al reconocimiento del hombre por el hombre, está en riesgo en la sociedad hiper-individualizada en la que vivimos. Solo cuando haya un cambio en la comprensión de nuestro lugar en este mundo, del sentido del ser que nos generó la sociedad del siglo xx, será posible un cambio de rumbo en el destino de la humanidad, (Finkelkraut, 1996)

Por ello, aflora nuevamente la pregunta por lo “humano”, por la ética, por la solidaridad; por las formas de hacer economía que garanticen una distribución justa de la riqueza que genera el trabajo humano; por tener una relación respetuosa con la naturaleza; por las organizaciones humanas que contribuyan a la cohesión social y al fortalecimiento de los sistemas democráticos. Como expresa Edgar Morín (2011),

Estamos en el momento crucial de una aventura loca que empezó hace ocho mil años, llena de crueldad y de grandeza, de apogeos y desastres, de servidumbres y emancipaciones, y que hoy arrastra a seis mil millones de seres humanos, ¿cómo no sentir que, en esta crisis y a causa de ella, se recrudece la formidable lucha entre las fuerzas de la muerte y de la vida? (p. 29)

Los contenidos del presente capítulo se inscriben en la perspectiva del humanismo radical (Burrell, 1979), pues centra su análisis en la importancia de la conciencia humana, apuesta por el retorno del humanismo en las ciencias sociales, económicas y administrativas, al tiempo que presenta alternativas para incorporar una educación “desde y para la solidaridad” en el sistema educativo colombiano.

Identificar las causas epistemológicas que ha generado el “olvido” o exclusión del estudio de la solidaridad humana, de las economías “alternativas”, entre ellas la economía social-solidaria y de la teoría de las organizaciones solidarias, contribuirá a entender el porqué de los contenidos que se enseñan en los programas académicos, especialmente en la educación superior, como la perspectiva que debería tener un currículo para la economía social-solidaria en las actuales circunstancias.

Este apartado se ha elaborado desde una perspectiva de la teoría fundamentada Strauss y Corbin (1998), que resulta apropiada para el análisis hermenéutico y para elaborar un marco histórico que permite establecer los principales acontecimientos que han rodeado las orientaciones académicas frente a la económica social-solidaria en Colombia. Se encuentra estructurado en cinco apartados; en el primero, se analiza la importancia de la educación, su desarrollo histórico y énfasis. El segundo, aborda la importancia de los valores humanistas y la solidaridad en la educación. El tercero, reflexiona sobre el debate epistemológico en las ciencias sociales y la solidaridad. El cuarto, analiza la educación solidaria en Colombia, su desarrollo histórico y las políticas trazadas hacia ella. El quinto segmento, sugiere una perspectiva de lo que podría ser un currículo para la economía social-solidaria en la sociedad colombiana, materializando “una educación desde y para la solidaridad”.

La importancia de la educación en la sociedad

La educación es uno de los problemas más difíciles que se ha propuesto la humanidad. El fundador de la sociología de la educación, Emile Durkheim (1974), señala que este tipo de sociología es el mecanismo que tiene la sociedad

para ejercer su influencia sobre el individuo, y que consiste justamente en la socialización metódica de la nueva generación. Es ante todo el medio por el cual la sociedad renueva permanentemente las condiciones de su propia existencia.

Todas las prácticas educativas parecen tener un elemento común, de carácter esencial: todas resultan de la acción ejercida por una generación sobre la siguiente, con el fin de adaptarla al medio social en el que debe vivir. Al analizar las distintas definiciones de educación propuestas en su época, Durkheim (1966), rechaza la idea de que hay un tipo de educación ideal que vale para todas las personas y sociedades. Al respecto expresaba,

En las ciudades griegas y latinas la educación formaba al individuo para que se subordinara ciegamente a la colectividad, para que se convirtiera en la cosa de la sociedad. Hoy se esfuerza para hacer de él una personalidad autónoma. En Atenas se trataba de formar espíritus delicados, alertas, sutiles, enamorados de la medida y de la armonía, capaces de gustar la belleza y las alegrías de la especulación pura; en Roma se quería ante todo que los niños se convirtieran en hombres de acción, apasionados por la gloria militar, indiferentes en lo que concierne a las letras y a las artes. En la edad media la educación era, por, sobre todo, cristiana; en el renacimiento toma un carácter más laico y literario; hoy tiende a ocupar en ella el lugar que antaño ocupaba el arte. (p. 9)

Como la educación se desarrolla en un contexto histórico, cultural y territorial, no tiene un fin único y permanente, este cambia con el grupo social, con el tiempo, con el tipo de sociedad. Así, en los siglos XVIII y XIX, con el incremento del expansionismo colonial, el surgimiento del Estado Nación, el nacionalismo, la primera y segunda revolución industrial, se necesitó de la expansión de los sistemas educativos a su servicio. La enseñanza de la historia y la geografía, por ejemplo, adquirieron una nueva función pedagógica tendiente a constituir el armazón de las ideas para ser un “buen ciudadano” y un “buen patriota”, en otras palabras, tendiente a fortalecer los Estados Nacionales y el patriotismo entre sus habitantes. La historia y la geografía se incluyeron como vehículos difusores de una imagen etno-céntrica y justificadora del nacionalismo y de la expansión colonial (Capel, 1989).

La enseñanza de la historia estuvo ligada a los propósitos ideológicos y políticos que se plantearon las elites dominantes. Se generalizó la enseñanza de una Historia cargada de fechas, símbolos, próceres y una fuerte dosis de memorismo. Sin embargo, hay que reconocer que la historia es una de las bases principales para configurar la conciencia política de una sociedad, de manera que su enseñanza influye en los conceptos y valores de la que se ha dado en llamar “memoria colectiva”. La funcionalidad de la enseñanza de la historia se encuentra no solo en la comprensión general del pasado y presente, sino también en la construcción simbólica del futuro de una comunidad.

El surgimiento del capitalismo estableció un modelo de educación acorde con la nueva sociedad, pues la expansión de los mercados también requirió facilitar la comunicación ante la diversidad de pueblos y lenguas; se instala así la enseñanza de un lenguaje oficial y obligatorio en los crecientes Estados nacionales. La enseñanza de un idioma contribuyó a la expansión de los mercados, facilitando la comunicación y el intercambio entre las personas.

El capitalismo le asignó a la educación un papel fundamentalmente económico y al servicio del aparato productivo. Al respecto, Rifkin (2011) menciona que en ningún lugar fueron mejor acogidos los nuevos principios racionalizadores de la moderna empresa comercial que en el sistema educativo público; formar trabajadores para la nueva empresa, paso a ser la misión central de la educación moderna:

Las escuelas asumieron la doble tarea de crear una fuerza de trabajo alfabetizada y de prepararla para servir en empresas y negocios autoritarios y centralizados, donde recibieran órdenes desde la cima y optimizarían la producción en la base de la manera más eficiente posible, sin cuestionar en ningún momento la autoridad bajo la que trabajasen (...) Los centros educativos se convirtieron en un microcosmos de las fábricas. Las escuelas de una sola aula cedieron su lugar a gigantescos colegios e institutos centralizados que, al menos en apariencia, bien podrían haber sido confundidos con factorías industriales. (p. 160)

La vida escolar se estructuró con una serie de restricciones temporales y espaciales; los estudiantes aprendían a ser puntuales y eficientes, a sentarse en un pupitre durante largos periodos, concentrados en su trabajo;

Las nuevas rutinas acostumbraron a los niños a las expectativas temporales y las condiciones físicas que los esperaban en las nuevas factorías y oficinas industriales. En la era moderna de la escolarización pública, el objetivo planteado por los educadores estatales era el de producir lotes de “ciudadanos productivos” para las economías nacionales emergentes. (Rifkin, 2010, p. 323)

Pero a la educación no solo se le asignó la función de formar a los nuevos trabajadores, también se le encomendó la preparación de los nuevos administradores de la empresa capitalista. Este fue el origen de disciplinas que hoy proliferan en el sistema educativo, las denominadas “ciencias de la administración”. Desde los llamados padres fundacionales de la teoría administrativa, se planteó la idea de una gerencia “científica” (Taylor, 2008), junto con la de enseñar administración en todos los niveles de la educación (Fayol, 1920). Sin embargo, ellos, fieles a la empresa capitalista industrial para la que habían actuado, tenían una preocupación central: maximizar la producción al menor costo, para incrementar las ganancias del empresario.

La teoría de Taylor, quien centró su atención en el trabajador y la productividad, estudiando sus movimientos y procesos, perfeccionando las herramientas que utilizaba, no tendrá un fin distinto al de que incrementar la plusvalía. Por su parte, Henry Fayol concentrará su atención en la administración, las cualidades de los administradores y en cómo administrar bien la empresa. La petición que haría de definir una “doctrina” que fuera enseñada en el sistema educativo adquirió relevancia en los años posteriores.

Actualmente, con los profundos cambios que vive el mundo del trabajo, se han reducido los empleos formales, incrementándose el empleo informal y el desempleo. De esta forma, los Estados no han podido resolver el problema estructural del desempleo, a pesar de las promesas de la teoría económica ortodoxa del “pleno empleo”. En el Foro Económico Mundial, realizado en

2016, los expertos advertían sobre los cambios profundos que experimentaría el trabajo para las próximas décadas. Lo anterior, en virtud del desarrollo de la llamada “cuarta revolución industrial” que mediante la articulación de las tecnologías de punta (nanotecnología, ingeniería genética, informática, etc.) y las industrias impulsadas por el avance de las nuevas tecnologías, pondrá en riesgo al 47 % de los empleos actuales (Schwab, 2016).

Para hacer frente a los retos del presente siglo, algunos consideran que es indispensable asignarle nuevos objetivos a la educación, pero siguen haciendo énfasis en la formación de la fuerza laboral, demandando nuevos conocimientos, técnicas, profesiones, competencias y condiciones personales para las nuevas industrias y empleos que generará la llamada revolución 4.0. Al tiempo, se promueven competencias individuales para los negocios y el emprendimiento empresarial. Esta nueva educación, llamada “educación empresarial”, ha hecho su aparición en muchos países, tanto a nivel universitario, como secundario, promoviendo competencias como la identificación de oportunidades del mercado, el diseño de planes de negocio, la gestión financiera, el mercadeo y las ventas, el manejo de la autonomía, la incertidumbre, el riesgo, etc. (Varela, 2001).

Así, los conceptos de “emprendimiento” y “emprendedor” proliferan en el campo educativo y hasta se han expedido leyes que orientan educar en una “cultura del emprendimiento” (Ley 1014 de 2006). Se trata de promover “competencias” en los individuos que les permitan desarrollar una actividad económica por cuenta propia, una forma de preparar la siquis de los individuos para un mundo del trabajo en crisis.

En la actualidad, se enfatiza el papel de la educación para la generación de conocimiento, la innovación y la competitividad; se insiste en el conocimiento como factor determinante del desarrollo económico, particularmente del aplicado que conduce a la innovación. Paul Romer (2007), afirma que el conocimiento aplicado en el proceso de innovación es un bien que puede ser costoso en su generación, pero una vez producido puede ser usado casi infinitamente. La consecuencia más importante de esta teoría es que las ideas se convierten en el principal motor del crecimiento económico.

Además del papel que cumple la educación en el campo económico, esta comporta un elemento determinante para la existencia de cualquier sociedad, somos lo que somos fundamentalmente por la cultura, no por nuestros genes que escasamente se han modificado, la cohesión de la vida social se realiza a partir de la cultura que la sociedad reproduce en los miembros que la integran;

No conozco ningún ejemplo en la historia en el que un pueblo estableciera primero mercados y gobiernos y, a continuación, crease una cultura. Sucede, más bien, que los mercados y los gobiernos son prolongaciones de la cultura. Esto se debe a que en ésta (en la cultura) es donde creamos los relatos sociales que nos vinculan como pueblo y nos permiten empatizar entre nosotros como si formáramos una familia extendida ficticia. Compartiendo una herencia común, llegamos a concebirnos como una comunidad y a acumular la confianza sin la que resultaría imposible instaurar y mantener mercados y gobiernos. (Rifkin, 2011)

A pesar de la fuerte tendencia de colocar la educación fundamentalmente al servicio de la economía, todavía persisten corrientes de pensamiento en una tradición educativa que se resiste al modelo basado exclusivamente en el crecimiento económico; como expresa Martha Nussbaum (2010),

Se trata de un sistema de aprendizaje relacionado con una tradición filosófica occidental de larga data en materia de teoría de la educación, que abarca desde las propuestas de Jean Jacques Rousseau en el siglo XVIII hasta las ideas de John Dewey en el siglo XX, pasando por pedagogos tan eminentes como Friedrich Froebel en Alemania, Johann Pestalozzi en Suiza, Bronson Alcott en los Estados Unidos y María Montessori en Italia. Según esta tradición la educación no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo. (p. 39)

En conclusión, distintas sociedades han tenido concepciones diferentes sobre la educación y sus objetivos cambian de época en época. La pregunta que surge en tiempos modernos es: ¿Qué tipo de educación requerimos?, ¿una educación para qué tipo de sociedad? (Deval,1991, p. 5).

Los valores humanistas y la solidaridad en la educación

Para Nussbaum (2014), todas las sociedades están llenas de emociones; el amor, la ira, el miedo, la envidia, el egoísmo, la solidaridad, etc., están presentes en la nación, pues la nación es en sí misma una construcción cultural y emocional. Todas estas emociones tienen consecuencias en el progreso de un país y en la consecución de sus objetivos, por tanto:

Toda sociedad necesita reflexionar sobre la estabilidad de su cultura política a lo largo del tiempo y sobre la seguridad de los valores más apreciados por ella en épocas de tensión. Todas las sociedades, pues, tienen que pensar en sentimientos como la compasión ante la pérdida, la indignación ante la injusticia, o la limitación de la envidia y el asco en aras de una simpatía inclusiva (...) Todos los principios políticos, tanto los buenos como los malos, precisan para su materialización y su supervivencia de un apoyo emocional que les procure estabilidad a lo largo del tiempo, y todas las sociedades decentes tienen que protegerse frente a la división y la jerarquización cultivando sentimientos apropiados de simpatía y amor. (p. 15)

Así, se hace necesario volver la mirada hacia la educación resaltando su papel humanista y liberador, no simplemente económico. Al respecto, el filósofo Jaques Delors (1996), quien encabezó la comisión internacional de la Unesco sobre una educación para el siglo XXI, plantea lo siguiente:

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. (...) Para cumplir con los desafíos que se presentan, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que

serán para cada persona, en el transcurso de su vida, los pilares del conocimiento. Estos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Aprender a vivir juntos implica dos orientaciones complementarias: por un lado, el conocimiento gradual del otro, que involucra forzosamente el conocimiento de uno mismo, y por otro, la participación en proyectos comunes que resalten la interdependencia entre los individuos respetando los valores del pluralismo, comprensión y mutua paz. (Delors, 1996)

¿Cómo aprender a vivir juntos, sin reconocer al otro en su diferencia, sin el correspondiente nivel de solidaridad en propósitos comunes? Para dar respuesta a este cuestionamiento, la solidaridad se configura como un valor fundamental para la vida en sociedad. Del latín *in sólidum* (adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros; modo de derecho u obligación *in sólidum*), la solidaridad es un importante generador de confianza; permite emprender acciones comunes que resuelven pequeños y grandes problemas; moviliza importantes recursos que están en la sociedad y que dispersos no pueden usarse eficazmente. La solidaridad es una fuerza cohesiva que genera responsabilidad hacia los demás, sentido de pertenencia, y sentido compartido. La solidaridad no ésta al margen de la vida democrática, ella es una manera de educar para la ciudadanía, afianza principios de participación y responsabilidad social. No se trata de un discurso caritativo e ingenuo, el discurso sobre la cooperación y la solidaridad no excluye el debate acerca de las problemáticas sociales y sus causas. El ejercicio de la solidaridad contribuye a un pensamiento crítico respecto a lo que percibimos y vivimos.

La disposición a cooperar con el “otro”, a ser solidario, también contribuye a generar una convivencia pacífica. En un país donde las violencias han propiciado la pérdida de valores éticos, generado la incapacidad para reconocer y respetar al otro en sus diferencias, donde se han debilitado los lazos sociales, la promoción de una cultura de cooperación y solidaridad se convierte en un elemento central para superar las violencias endémicas que padece Colombia.

Pero la solidaridad no surge de la nada, es producto de valores éticos, de la conciencia de los individuos, se cimienta en la cultura, se fomenta y fortalece

desde la educación y en las políticas públicas que traza un Estado que contribuyen a la creación de capacidades internas y externas para el desarrollo humano (Nussbaum, 2012). Además de ser un valor y principio ético, la solidaridad es un bien común que solo se acrecienta usándolo, es un valor práctico, pues solo es posible cuando se realiza o ejerce.

A pesar de la importancia que tienen para el ser humano, en la educación colombiana, la solidaridad se ve como un concepto más. Son pocos los currículos que enseñan y motivan su comprensión y ejercicio. Lo anterior, parece encontrar sus causas en un problema epistemológico, agenciado en distintas ciencias y disciplinas que erigieron su estructura conceptual sobre la idea de un ser humano egoísta y violento por “naturaleza”.

La solidaridad, un problema epistemológico en las ciencias sociales

Desde mediados de los años setenta del siglo xx, las ciencias sociales se encuentran atravesando por lo que el sociólogo inglés Anthony Giddens (1994), ha denominado una “crisis estable”, relacionada con la llamada crisis de representación, fin de los meta-relatos y el quiebre de paradigmas. Como expresa De Sousa Santos (2007), estamos viviendo un período de revolución científica que se inició con Einstein y no se sabe cuándo acabará; estamos en el fin de un ciclo de hegemonía de un cierto orden científico.

Para De Sousa (2007), el modelo de racionalidad que preside la ciencia moderna se constituyó a partir de la revolución científica del siglo xvi con el dominio de las ciencias naturales, extendiéndose a las nacientes ciencias sociales en el siglo xix. A partir de entonces, puede hablarse de un modelo de racionalidad científica que se impuso, convirtiéndose en un modelo totalitario, en la medida en que niega el carácter racional a otras formas de conocimiento que no se orienten por sus principios epistemológicos y reglas metodológicas:

El privilegio epistemológico que la ciencia moderna se concede a sí misma es, pues, el resultado de la destrucción de todos los conocimientos alternativos que podrían venir a enjuiciar ese privilegio. En otras palabras, el privilegio

epistemológico de la ciencia moderna es producto de un *epistemicidio*. La destrucción del conocimiento no es un artefacto epistemológico sin consecuencias, sino que implica la destrucción de prácticas sociales y la descalificación de agentes sociales que operan de acuerdo con el conocimiento enjuiciado. (Sousa, 2009, p. 81)

Al tiempo, en las ciencias se fue desarrollando lo que algunos han denominado un “individualismo metodológico”. Cada ciencia, en su intención de explicar el mundo o la vida social, fue desarrollando su propio método de análisis, en ocasiones en oposición a otros, o incluso, con el interés de imponer un tipo de pensamiento. Como expresa Sousa (2007), habiendo sido sobre-socializados por una forma de conocimiento que conoce imponiendo orden, es difícil poner en práctica, una forma de conocimiento que conoce creando solidaridad, tanto en la naturaleza como en la sociedad; “la forma de conocimiento que prevalece torna la solidaridad impensable, innecesaria e incluso peligrosa” (p. 86). Este método de producción de conocimiento se ve reflejado en el método pedagógico.

Ante el individualismo en el método de investigación, ha surgido lo que podría llamarse el “solidarismo metodológico”. La solidaridad como forma de conocimiento es el reconocimiento del otro como igual productor de conocimiento.

Para generar una nueva forma de conocimiento, Sousa (2007), propone tres elementos: la epistemología de los conocimientos ausentes; la epistemología de los agentes ausentes; la revisión de la representación y de sus límites. “Para identificar lo que falta y por qué razón falta, tenemos que recurrir a una forma de conocimiento que no reduzca la realidad a aquello que existe, una forma de conocimiento que incluya realidades suprimidas, silenciadas o marginadas, tanto como realidades emergentes o imaginadas”. (p. 87).

El ser humano y la sociedad que configura es compleja y diversa, de manera que es imposible comprenderla desde un solo tipo de saber y desde una única metodología. Cada ciencia abarca un campo de conocimiento, por lo que surge la necesidad de planteamientos transdisciplinarios, entendiendo por ello la

integración de las diferentes ciencias en un objeto de conocimiento común. Si tenemos sentido de la complejidad tenemos sentido de la solidaridad. Más aun, tenemos sentido del carácter multidimensional de toda realidad. La conciencia de la multi-dimensionalidad nos lleva a la idea de que toda visión unidimensional, toda visión especializada, parcial, es pobre, es necesario que sea religada a otras dimensiones”. (Morín, 1995, p. 101)

El debate frente a la ciencia y su método ha incrementado la reflexión epistemológica en distintas ciencias sociales, buscando rescatar un pensamiento crítico, humanista que reconoce la cooperación y solidaridad como un elemento constitutivo del ser humano y la sociedad. Al dar una mirada general a este debate, podría manifestarse, por ejemplo, cómo en la filosofía, desde los “antiguos” hasta los “modernos”, se han planteado la reflexión sobre individuo y comunidad, individualismo y solidaridad.

Este llevó a una de las principales ramas de la filosofía, la ética, que se ocupa del estudio de la moral, la virtud, el deber, la felicidad y el buen vivir. desde que Platón advirtió que la indagación acerca de la vida buena del individuo se relacionaba inevitablemente con una indagación convergente (y no paralela) acerca de la comunidad buena, se ha mantenido una íntima y continua vinculación entre la filosofía en general y la filosofía política, Sheldon S. W. (2002).

La sociología también ha reflexionado al respecto. En consecuencia, se dan los debates producidos desde sus orígenes sobre: conflicto *vs* consenso; subjetivismo *vs* objetivismo; individualismo *vs* colectivismo; macro *vs* micro; junto con las actuales tendencias por superar estas dicotomías. Desde que Durkheim (1973), planteó su teoría de la solidaridad orgánica y la solidaridad mecánica, en la sociología no se ha dejado de debatir sobre su papel en la vida social.

En el campo de las ciencias biológicas y cognitivas está surgiendo una visión nueva y radical de los organismos vivos y de la naturaleza humana, el neurocientífico y psicólogo Antonio Damasio (2018), demuestra cómo hasta en los organismos unicelulares se dan comportamientos y emociones de cooperación. Por su parte, descubrimientos en el estudio del cerebro y del desarrollo infantil obligan a replantear la antigua creencia de que el ser humano es agresivo e

individualista por naturaleza. El descubrimiento de las llamadas “neuronas espejo”, que establecen la predisposición genética a la respuesta empática en algunos mamíferos, ha suscitado un intenso debate en torno a supuestos sobre la naturaleza de la evolución biológica y especialmente de la evolución humana. Los elementos planteados están incrementando las discusiones en otras ciencias como la antropología, la psicología, la historia, etc. (Rifkin, 2010).

La antropóloga Eisler (2007), luego de estudiar la evolución de numerosas sociedades, demuestra que distintas culturas, incluidas las civilizaciones antiguas del mundo occidental, practicaron a gran escala y con éxito en la construcción de los valores solidarios. Sin embargo, la mayoría de las narrativas occidentales tratan la historia humana como la marcha del progreso desde la humanidad “bárbara” a la “civilizada”; idolatran a los conquistadores que trajeron la “civilización”, a la vez que ignoran expresiones vitales de la experiencia humana sustentadas en la solidaridad. Una de las ciencias sociales que mayor expresa este sismo en sus fundamentos conceptuales, es la economía, la más totalitaria y positivista de todas las ciencias sociales (Max-Neef, 2012). La alta concentración de la riqueza en el mundo; las permanentes crisis económicas; el agravamiento de la crisis ambiental, producto de nuestras formas de producir y consumir; sumado a la incapacidad del modelo económico neoliberal para garantizar el bienestar, han generado un sismo en la teoría económica que cuestiona sus paradigmas matemáticos y sociales, haciendo resurgir la pregunta por la ética que antecede el acto económico.

En los años ochenta, prestigiosos economistas y sociólogos como Boulding, Hirschman, Galbraith, Amarta Sen, Bordieu, A. Etzione, reabrieron la reflexión sobre la dimensión moral de la economía. Al respecto, la corriente de la socioeconomía resaltarán que los actos económicos de las personas no solo están motivados por el lucro, el interés individual y la “mano invisible” del mercado. Es evidente que existen otras economías que, motivadas por valores éticos, como la cooperación, la solidaridad y la justicia, actúan en la vida real. No son un discurso o una simple forma de organización, son un hecho social, una vivencia práctica que experimentan millones de personas (Martínez, 2017).

Para dar cuenta de estas prácticas socio-económicas, de las formas de organización que adoptan las personas y proponer modelos alternativos para el desarrollo humano, han surgido distintos conceptos y teorías: economía de la solidaridad (Razeto, 1993), socio-economía de la solidaridad (Guerra, 2001), economía del decrecimiento (Latouche, 2009), economía social (Monzón, 2003), empresas sociales (Yunus, 2010), economía humanizada (Max-Neef, 2011), economía popular y solidaria (Coraggio, 2011), economía del bien común (Felber, 2012), economía participativa (Michel, 2006), etc. Todas intentan explicar lo que la teoría económica ortodoxa no explica y proponen una economía más incluyente, equitativa y sustentable.

Podría decirse, que la economía social-solidaria la configura todas aquellas relaciones sociales que en el ciclo económico (producción, distribución, consumo y acumulación) se dan fundamentadas en valores de solidaridad, justicia y equidad. Sobre este tipo de relaciones, las personas han experimentado diversas formas de organización, varias de las cuales, otras no, adquieren reconocimiento jurídico ante los Estados.

La cooperación y la solidaridad también han motivado importantes debates en las llamadas ciencias de la administración. Así, por ejemplo, están surgiendo “nuevas” formas de organización, de gestión, toma de decisiones, participación democrática, trabajo en equipo, liderazgos, etc., que emergen como modelo innovador ante el verticalismo autoritario del modelo empresarial dominante. Un humanismo administrativo se afianza como tendencia crítica en este campo del conocimiento. Al respecto, Aktouf (2009) afirma que,

Importa en primer lugar, comprender que la “administración” y el “pensamiento económico neoliberal” son indisociables el uno del otro, que se generan el uno al otro. ¿Cómo, en efecto, se puede uno imaginar una teoría, una concepción o unas prácticas de la administración, desencarnadas, venidas de ninguna parte y que no traducen sino la preocupación técnica o tecnócrata de dirigir bien las organizaciones? Ya causa problema, lo que la expresión “dirigir bien las organizaciones” quiere decir. Por fuera de los sempiternos y famosos debates que conciernen “arte” o “ciencia”, “dirigentes” o “líderes”, “doctrina de los grandes jefes”, u “organización científica del

trabajo”, como decían Fayol y Taylor, resulta que en el mismo seno del pensamiento económico hay obligatoriamente una concepción de lo que significa “hacer funcionar las organizaciones de manera eficaz”. Así, el pensamiento económico lleva en los elementos claves que enmarcan de alguna manera la forma como serán pensados la empresa y su funcionamiento. Es por eso que la administración no es otra cosa que el brazo armado del pensamiento económico en el marco del cual se desarrolla. (p. 448)

De otra parte, si se hiciera una exploración por las humanidades, no nos sorprenderían las claras referencias al amor, la solidaridad, la cooperación entre los seres humanos. Hoy la ciencia del derecho debate en torno a reconocer la existencia de un derecho que no encaja en la tradicional dicotomía del derecho privado y el derecho público, reclamando la existencia de un derecho solidario. Lo anterior, es una aproximación general e invitación a estudiar los vínculos que la solidaridad, la economía social-solidaria y las organizaciones solidarias tienen con diversas ciencias y disciplinas que se imparten en las universidades. Es evidente que se avanza en el cuestionamiento del paradigma conceptual y metodológico que se impuso en el siglo xx.

Estamos ante un cambio de paradigma que forzosamente conlleva profundas transformaciones en la educación que se imparte en los establecimientos educativos. Sin embargo, este sismo que se vive en la teoría todavía no llega con la suficiente fuerza al aula de clase, pues se siguen buscando respuestas a problemas del siglo XXI con teorías del siglo XIX. Seguramente, se reclamará libertad de cátedra y pensamiento, necesario en cualquier campus académico; lo preocupante es que los estudiantes sigan expuestos a un solo tipo de pensamiento y lo que prime sean las escuelas del pensamiento individualista. Como expresa Edgar Morín, “la primera e ineludible tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento” (s.d.).

La educación en solidaridad y en economía solidaria en Colombia

La educación en la cooperación y solidaridad en la sociedad colombiana del siglo xx está estrechamente relacionada con los valores humanistas, cristianos

y con el surgimiento del movimiento cooperativo. Las primeras cooperativas en Colombia surgen promovidas por destacados pensadores liberales, por presbíteros de la iglesia católica y sindicatos de la naciente clase trabajadora que incluían en sus programas de acción la alfabetización, la lucha contra el alcoholismo y estimular el ahorro.

Las cooperativas que surgen a inicios del siglo xx incorporaron la educación como un principio fundamental, posteriormente el tema se generaliza en el sistema educativo. Así, a finales de los años cincuenta, el Gobierno Nacional expide la Ley 115 de diciembre de 1959, “por la cual se fomenta la educación cooperativa y se dictan otras disposiciones”. Esta Ley ordenaba la enseñanza del cooperativismo en todos los establecimientos educativos de primaria, secundaria y universitarios.

Fueron importantes los esfuerzos realizados para la implementación de esta ley; en ese sentido, se enseñaba cooperativismo en las escuelas y colegios; se promovieron cooperativas escolares y proliferaron colegios cooperativos; varias universidades incluyeron la formación profesional en esta materia y la creación de centros de estudio del cooperativismo; también se realizaron diversos programas de fomento a la educación cooperativa.

En una investigación realizada por Herminio Cocunubo y Nicolás Palacios, publicada por el Departamento Administrativo Nacional de la Economía Solidaria (Dansocial, 2005), son diversas las experiencias que promovieron la educación cooperativa en Colombia, desde la formación promovida por la Unión Cooperativa Nacional (UCONAL) en 1959, basada en el modelo de Antigonish (Canadá); la creación del Instituto de Economía Social y Cooperativismo (INDESCO) que dará origen a la actual Universidad Cooperativa de Colombia, promovida por un grupo de dirigentes cooperativos, entre ellos Rymel Serrano. Los procesos de educación impulsados por la Comisión Nacional de Educación Cooperativa en la década de los 70; la coordinación latinoamericana de universidades con institutos o centros de estudios cooperativos –CIDECA, en el que participa la Universidad Santo Tomás y la Universidad del Cauca. Los procesos promovidos por la Asociación Latinoamericana de Centros de Educación Cooperativa (ALCECOOP); los promovidos por organismos internacionales

como OIT, FAO, GTZ (asistencia técnica alemana), etc., “la universidad Santo Tomas, a su vez, fue la entidad pionera del orden académico en generar un programa de administración de empresas de la economía solidaria que proponía una aplicación especial de las técnicas gerenciales sobre la base de los valores y principios solidarios, camino que fue seguido también por UNISUR hoy UNAD (Universidad Nacional Abierta y a Distancia)” (Dansocial, 2005, p. 28).

No debe perderse de vista el contexto socioeconómico y político en que se promueve la educación cooperativa en Colombia, correspondiente al período de la llamada segunda república liberal “1931-1946”, en el que se suceden varios gobiernos liberales; lo que coincide con la gran depresión económica de 1929 y la II Guerra Mundial. Hacia finales de los años cincuenta, en el escenario de la posguerra, el mundo se encuentra polarizado, hay esfuerzos por la consolidación de los Estados de bienestar; en América Latina han hecho carrera las tesis económicas de la CEPAL del desarrollo interno y en Colombia ha terminado el enfrentamiento liberal-conservador que dejó miles de muertos; instaurándose el llamado Frente Nacional para buscar la pacificación del país.

Hacia principios de los años noventa, la ley de educación cooperativa es desmotada y surge una nueva ley de educación. La actual Ley General de Educación 115 de 1994, en su artículo 14, literal D, orientó que en todos los establecimientos públicos y privados que ofrezcan educación formal, es obligatorio en los niveles de educación preescolar, básica, y media cumplir con “la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos”. Aunque recientes directrices en Planes Decenales de Educación (PNDE 2006-2015), como en nuevas normas (Ley 1780 de 2016, artículo 27), han orientado incluir la educación solidaria y cooperativa en la educación colombiana, lo cierto es que esto no se ha cumplido, por el contrario, el desmonte de la educación solidaria y humanista del sistema educativo colombiano se ha profundizado.

El paradigma del pensamiento económico neoliberal se impuso en todas las esferas de la sociedad y en la educación. De esta forma se promovió la idea de un solo tipo de economía, de mercado, competitiva y globalización. Este paradigma económico, empresarial y cultural, ha estimulado el hiperindividualismo

que se replica en la educación. El capitalismo reciente ha formado su “alma gemela”, el narciso moderno. “El capitalismo moderno funciona colonizando la imaginación de lo que la gente considera posible. Marx ya se había dado cuenta de que el capitalismo tenía más que ver con la apropiación del entendimiento que con la apropiación del trabajo” (Sennett, 2018).

Aferrados a un esquema conceptual, no se ha entendido que las relaciones de los seres humanos, al igual que sus organizaciones, son históricas y cambiantes. Se olvidó la posibilidad de promover y realizar actos solidarios desde el ciudadano, esté o no organizado en una estructura particular, de un individuo que puede ser consciente de sus actos económicos, por tanto, apoya relaciones solidarias en los distintos eslabones del ciclo económico (producción, distribución, consumo, acumulación).

En este contexto, la definición de la economía solidaria en Colombia se centró en las formas de organización empresarial, lo que podría llamarse, acorde con Guerra (2002), una definición “formal” y no por la práctica económica, es decir, una definición “sustantiva”. Definir la economía solidaria solo a través de organizaciones jurídicamente reconocidas que la ejercen, y no por los actos económicos que la constituyen, implica, en esencia, reconocer un solo tipo de economía; en otras palabras, evade el cuestionamiento al modelo y teoría económica hegemónica y distorsiona la responsabilidad de un Estado democrático, que debe dar iguales garantías a los ciudadanos que buscan una economía más incluyente, equitativa y sustentable. Al tiempo, arrincona la educación solidaria hacia un problema de técnicas administrativas y jurídicas, que, en últimas, reproducen la teoría administrativa que se desarrolló en el marco de la empresa capitalista.

Hacia una educación desde y para la solidaridad

Estamos ante el reto de promover un modelo de educación que, rescatando el pensamiento humanista, los avances del conocimiento y las ciencias, coloque nuevamente al ser humano en el centro de la educación y en particular de la formación en los valores de la solidaridad y cooperación. Esta propuesta educativa

se sintetiza en la idea de “una educación desde y para la solidaridad”. Una educación que, desde el ejercicio de distintas prácticas solidarias y asociativas, fortalezca en las personas una actitud consciente frente a este valor, e incorpore la reflexión sobre este tipo de educación y su importancia para la sociedad, con el fin de hacer de ella también un objeto de estudio (Martínez, 2007).

En la enseñanza tradicional han dominado los métodos de transmisión de conocimiento centrados en el docente. Este tipo de enseñanza promueve en los estudiantes aptitudes de aprendizaje basadas en la repetición y el memorismo. En contraste, se propone una metodología que haga del estudio algo vivo y agradable aprovechando el entorno en que se habita; una enseñanza que trascienda el estrecho marco del aula de clase, superando la insuficiencia del verbalismo y el memorismo. Una educación “desde la solidaridad”, se concibe como un medio y método didáctico que facilita el aprendizaje y ejercicio de principios y valores éticos, que implica vivenciarla contribuyendo también al aprendizaje de los temas integrados en los planes de estudio.

Vivenciar la solidaridad en la institución educativa, puede constituir todo un proceso pedagógico innovador que aporte a la formación de personas y profesionales socialmente responsables. Para lo cual se requiere multiplicar iniciativas que contribuyan a vivenciar la solidaridad y la economía solidaria en el espacio educativo; así, por ejemplo, en el campo universitario, iniciativas como la creación del voluntariado estudiantil, prácticas de comercio justo, ferias de trueque, etc., aportan a este propósito.

Pero la solidaridad también se aprende en la escuela, desde los primeros niveles de la educación y la niñez, pues las experiencias llevadas a cabo en los primeros años de vida, marcan una impronta que se reflejará en acciones futuras de los adultos. Daniel Filmus (2002), exministro de educación de Argentina, afirma que

La escuela no sólo debe enseñar conocimientos; a través de su trabajo cotidiano, también debe transmitir valores. Necesitamos chicos que sepan mucho pero también que tengan valores solidarios, de compromiso con la comunidad y de trabajo para el bien del prójimo. Si queremos realmente que los niños y jóvenes tengan la

cultura del esfuerzo, del trabajo y de la solidaridad, debemos trasmitirlo a través de nuestro ejemplo cotidiano, desde las más altas investiduras hasta el último de los docentes. (Filmus, 2002)

La incorporación del tema en los currículos educativos, en los Planes Educativos Institucionales (PEI), como la realización de “proyectos educativos de aula” que podrían multiplicarse con políticas públicas educativas promovidas de manera permanente en las instituciones educativas, constituyen igualmente un camino en el desarrollo de este modelo educativo.

Por su parte, una educación “para la solidaridad”, implica tomar la solidaridad ya no como medio instructivo, sino como objeto de estudio, para comprender su significado, su importancia en la naturaleza, el ser humano y la sociedad. Es evidente que si el ser humano está llamado a vivir en sociedad debe conocer su significado, tomar conciencia de su importancia, complejidad y dificultades (Martínez, 2007).

La solidaridad, la economía social-solidaria y las organizaciones solidarias, no son ajenas a los distintos campos del conocimiento, por tanto, deben dejar de ser tratadas como “exclusividad” de unos “expertos”. Esta perspectiva plantea una mirada distinta para su abordaje en la investigación y la docencia. Contribuir a su comprensión y desarrollo es posible si nos nutrimos de los aportes de las diversas ciencias y su pensamiento crítico y humanista, pues ellas son “objetos de estudio” que requieren ser analizadas desde distintas perspectivas. En consecuencia, retomar los estudios interdisciplinarios y tras-disciplinarios de la solidaridad, las economías “alternativas” y las organizaciones solidarias, olvidados, excluidos y desconocidos, es fundamental.

En la educación superior, la educación solidaria debe incorporarse en los distintos campos que constituyen la acción universitaria: docencia, investigación y proyección. Lo anterior, invita a revisar si está presente en los currículos de los distintos programas que se enseñan. Poco sirve un curso de solidaridad, economía solidaria o cooperativismo, si el grueso del programa académico que forma un administrador, economista, abogado etc., refuerza valores e ideas del pensamiento social y económico ortodoxo que se impuso en el siglo xx.

Pero, el desarrollo de un modelo de educación solidaria no es solo responsabilidad de los actores públicos que definen los contenidos de la educación, es también responsabilidad de los distintos actores sociales que interactúan en el sistema educativo (padres, estudiantes, docentes, organizaciones sociales, etc.). La disputa por una nueva hegemonía cultural está al orden del día.

En el propósito de incorporar una educación solidaria en la educación superior pública, una oportunidad se le presenta al movimiento cooperativo colombiano; desde el año 2004 las cooperativas y mutuales transfieren el 20 % de sus excedentes a la educación. A partir del 2017 estos recursos se destinan exclusivamente a financiar las instituciones de educación superior públicas. Es hora de que las organizaciones de la economía social-solidaria demanden a las universidades el cumplimiento de las normas establecidas y una educación pertinente a los valores humanos, al tipo de economía y organizaciones que expresan. La reproducción de un tipo de formación económica y administrativa, que obedece a un único modelo, desdice de la ciencia que se enseña en los principales centros de generación de conocimiento: la universidad.

De otra parte, para establecer cualquier cambio que pretenda introducirse en la educación, un papel fundamental es el que cumplen los docentes. En ese sentido, es necesario realizar programas que fortalezca su disposición y conocimiento de una educación desde y para la solidaridad. Como expresará el pedagogo Joan Pages (1997):

El cambio educativo real depende, sin duda, de lo que el profesor hace y piensa. El protagonismo del profesor y la naturaleza de sus decisiones son tan importantes que es fundamental capacitarle, desde la formación inicial y permanente, en los conocimientos y en los instrumentos para que lo pueda ejercer con conocimiento de causa. (p. 213)

Incidir en el sistema educativo con un modelo de educación solidaria, encuentra en los docentes una fuerza determinante. Sin embargo, a pesar de que en Colombia más de 200.000 maestros están asociados a cooperativas y la organización sindical del magisterio representa la principal fuerza sindical

del país, el tema por los contenidos de la educación no ha estado en su agenda pública. Avanzar en un acuerdo entre cooperativas del magisterio y la organización sindical y estudiantil, para demandar la inclusión de un currículo de la solidaridad y la economía solidaria en el sistema educativo colombiano, es una tarea de los movimientos sociales presentes en el sistema educativo.

En materia de educación continuada para el sector de la economía social-solidaria, distintas instituciones realizan actividades de capacitación y formación. Esta oferta de formación se encuentra dispersa y básicamente replica la visión tradicional de la administración. Se requiere de una renovación de contenidos en los cursos de educación continuada, acorde con los nuevos enfoques y corpus teóricos que se están proponiendo.

En Colombia, con la ley 454 de 1998, se generó un prerrequisito para la constitución de una organización cooperativa y solidaria: sus integrantes deben acreditar la realización de un curso básico dictado por determinadas entidades acreditadas. Tal prerrequisito se ha convertido en un obstáculo para la organización, pues es una violación al derecho fundamental de libre asociación. En tal sentido, se hace pertinente revisar este obstáculo a la asociatividad solidaria que se impuso en la sociedad colombiana.

En el escenario del posconflicto se requiere una cultura y pedagogía para la paz. La educación para la paz no es una educación “angelical”, se trata de un pensamiento crítico, plural, transdisciplinario, que permita comprender el pasado y la no repetición en el futuro, que afiance valores humanistas en las nuevas generaciones que dirigirán el país. Podría decirse que “la educación desde y para la solidaridad” es la mejor estrategia de una “educación para la paz”.

La educación, desde y para la solidaridad, es en últimas una invitación a sumarse a un gran movimiento cultural y social que se preocupe por el humanismo, la equidad social, una economía más justa e incluyente, la democracia participativa, la sustentabilidad ambiental y la realización personal. Como escribiera nuestro premio Nobel de literatura, Gabriel García Márquez, se requiere:

Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra

creatividad inagotable, conciba una ética —y tal vez una estética— para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía.

Referencias

- Aktuof, O. (2009). *La administración entre tradición y renovación*. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Agamben, G. (2005). *Lo abierto, el hombre y el animal*. España: Pretextos, Imprenta Kadmos.
- Bauman, Z. (2005). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, España: Gedisa.
- Burrell, G. y Gareth, M. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. Burlington, England: Ashgate Publishing Limited
- Brigido, A. (2006). *Sociología de la educación; temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Basu, K. (2003). *Más allá de la mano invisible del mercado*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2001). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.
- Capel, H. (1989). Historia de la ciencia e historia de las disciplinas científicas. *Geo Critica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana*, XII (84), Disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/geo84c.htm>
- Coraggio, J. (2009). *¿Qué es lo económico? Materiales para un debate necesario contra el fatalismo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Ciccus.
- Dansocial. (2005). *Inventario sistematizado de experiencias en educación solidaria en Colombia*. Bogotá, D.C., Colombia: Imprenta Nacional.

- Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas: la vida, los sentimientos y la creación de las culturas*. Colombia: Ediciones Destino.
- Deval, J. (1991). *La educación como institución social, en los fines de la educación*. Ciudad de, México: Siglo XXI.
- Durkheim, E. (1966). *Educación y sociología*. Buenos Aires, Argentina: Shapire.
- Durkheim, E. (1973). *La educación moral*. México: Colofón México.
- Delgado, O. (1999). *Geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos*. Bogotá, D.C., Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana.
- Eisler, R. (2007). *The Real Wealth of Nations: Creating a Caring Economics*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Fayol, T. (1920). *Administración industrial y general*. Barcelona, España: Editorial Ateneo.
- Finkelkraut, A. (1996). *La humanidad perdida. Ensayos sobre el siglo XX*. Barcelona, España: Anagrama.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Argentina: Editores Amorrortu.
- Jaramillo, A. (1999). *La economía solidaria, una alternativa económica y social*. Medellín, Colombia: Coimpresos.
- Latouche, S. (2009). *La apuesta por el decrecimiento*. Barcelona, España: Icaria.
- Lipovetsky, G. (1987). *La era del vacío, ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Max-Neef, M. (2012). *La economía desenmascarada*. Barcelona, España: Icaria.
- Martínez, J. (2007). *Una educación desde y para la solidaridad*. Documento escrito para el PNDE, Dansocial, Bogotá, D.C., Colombia.
- Martínez, J. (2017). *Lineamientos para la investigación en economía solidaria*. Bogotá, D.C., Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Articulación de la educación con el mundo productivo, la formación de competencias laborales*. Bogotá, D.C., Colombia: MEN.

- Monzon, J. y Chaves R. (2003). *La economía social. Diccionario de la solidaridad*. Valencia, España: IUDESCOOP, Universitat de Valencia.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. España: Paidós.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Bogotá, D.C., Colombia: Editorial Katz.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades, propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas*. Bogotá, D.C., Colombia: Paidós.
- Piketty, T. (2012). *El capital del siglo XXI*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Pages, J. (1997). *Cuadernos de formación del profesorado de educación secundaria*. Barcelona, España: Editorial Hersori.
- Polanyi, K. (1944). *La gran transformación*. Ciudad de México, México: Fondo de cultura económica.
- Razeto L. (1993). *Los caminos de la economía solidaria*. Santiago de Chile, Chile: Impresos S.A. Santiago de Chile.
- Rifkin, J. (2004). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo. El nacimiento de una nueva era*. España: Paidós.
- Rifkin, J. (2010). La civilización empática. La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis. *Política y Sociedad*, 48 (1), 93-195.
- Rifkin, J. (2011). *La tercera revolución industrial. Cómo el poder lateral está transformando la energía, la economía y el mundo*. Barcelona, España: Paidós.
- Romer, P. (2007). *The concise Encyclopedia of economics*. Henderson, D. (edit.). Indianápolis, USA: Liberty fund.
- Sennett, R. (agosto de 2018). Richard Sennett: “Lo gratuito conlleva siempre una forma de dominación”. En *El País*. Recuperado de <https://bit.ly/2YPkJuD>
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Bogotá, D.C., Colombia: Editorial Debate.

- Sheldon, S. (2002). *Política y perspectiva*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI-CLACSO.
- Stiglitz, J. (2012). *El precio de la desigualdad*. Bogotá, D.C., Colombia: Tauros.
- Scheler, M. (2000). *La idea del hombre y la historia*. s.d.: ediciones elaleph.com
- Taylor, F. (1981). *Principios de la administración científica*. Barcelona, España: Editorial El Ateneo.
- Yunus, M. (2010). *La empresa social*. Bogotá, D.C., Colombia: Norma.
- Varela, R. (2001). *Innovación empresarial: arte y ciencia en la creación de empresas*. Bogotá, D.C., Colombia: Pearson Educación de Colombia, Ltda.

**DEL CAPITALISMO COGNITIVO A UNA
APERTURA PLURIEPISTÉMICA.
LA ECONOMÍA SOLIDARIA Y AGROECOLOGÍA
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**FROM COGNITIVE CAPITALISM TOWARDS A
PLURIEPISTEMIC OPENING. SOLIDARITY ECONOMY
AND AGROECOLOGY IN HIGHER EDUCATION**

*Birgit Hoinle
Juliana Flórez Flórez
Rocío Rueda Ortiz*

¿Cómo citar este capítulo?

How to cite this chapter?

Hoinle, B., Flórez Flórez, J. y Rueda Ortiz, R. (2020).

Del capitalismo cognitivo a una apertura pluriepiستémica.

La economía solidaria y agroecología en la educación superior. En C.

Pérez Muñoz e I. Hernández Arteaga (Eds.), *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación (tomo 2)* (pp. 53-89).

Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

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

RESUMEN

La educación y la universidad enfrentan la tendencia del actual capitalismo cognitivo según la cual la producción de conocimiento está jalonada por imperativos del mercado y por la lógica empresarial. Dicha producción está sometida además a relaciones desiguales de poder en pocos centros de investigación, la mayoría situados en el norte global. En general, las universidades se han adaptado a esta nueva situación y siguen replicando teorías y modelos que reproducen el status quo, y al tiempo están transformando su sentido, en aras a promover una lógica de producción empresarial que está cuestionando las bases mismas de su sentido y su condición como institución para la reflexión y la crítica. Además, sigue siendo una institución de espaldas a saberes y experiencias locales, asentada en una “torre de marfil” ya no para élites académicas, sino también para empresarios y mercaderes del conocimiento. Sin embargo, hay varias iniciativas que se están planteando formas alternativas a esta tendencia dominante y tratan de formular currículos alternativos para la educación superior en Latinoamérica. Es el caso de las propuestas de economía solidaria y de agroecología, dichas propuestas están entrelazadas e invitan a construir otras formas de comprender las relaciones entre sociedad y naturaleza de una forma más justa y armónica, sobre todo en el ámbito de la agricultura. De hecho, en varios países de Latinoamérica, como Colombia, México y Brasil, existen propuestas innovadoras de programas de estudios o seminarios que incluyen temas de la economía solidaria y la agroecología. Estas propuestas se caracterizan también por plantear una renovación pedagógica en tanto la metodología de enseñanza tradicional del modelo unidireccional —profesor—estudiantes— se transforma en uno de creación de espacios de aprendizaje mutuo y horizontal. Es decir, la entrada de la economía solidaria y la agroecología a la educación superior no se refiere solamente a la introducción de nuevos contenidos, sino también a transformaciones pedagógicas y epistémicas. En este sentido, las universidades tienen el reto de abrirse a un “encuentro de saberes” como una posibilidad para que los saberes invisibilizados y desconocidos como los saberes indígenas, afroamericanos, campesinos, feministas, entre otros, entren en un diálogo equitativo con los saberes académicos y técnicos como un paso

fundamental para superar las desigualdades de poder reproducidas por el actual capitalismo cognitivo. Por consiguiente, nos preguntamos: ¿qué significaría aplicar los principios y valores de la economía solidaria en las universidades?, y ¿qué implicaría realmente promover encuentro de saberes en la educación superior?

PALABRAS CLAVE: educación superior, economía solidaria, agroecología, encuentro de saberes, capitalismo cognitivo.

ABSTRACT

Education in general and universities in particular are confronted with the current trends of cognitive capitalism which implies that the production of knowledge is marked by the imperatives of the market and entrepreneurial logics. Moreover, knowledge production is embedded in unequal power relations that are concentrated into just a few research centers, most of them situated in the global north. Generally, universities have adapted to this situation and continue to replicate theories and models that reproduce the status quo. At the same time, they transform their own essence by promoting an entrepreneurial production logic that questions its condition as an institution for reflection and criticism. On the other hand, universities continue to be an institution locked into the “ivory tower” that traditionally ignores local knowledge forms and experiences. Nowadays, this ivory tower is not only exclusively preserved for the academic elite but also for entrepreneurs and knowledge markets. Nevertheless, there are more and more initiatives that create alternative formats to these dominant tendencies. These initiatives are formulating alternative curricula for Higher Education in Latin America. An example of this includes the proposals to integrate the solidarity economy and agroecology into university lessons. The two are connected to each other and invite the creation of new understandings of human-nature-relations in a more just and harmonic way, especially in the area of agriculture. Indeed, in several countries of Latin America, like Colombia, Mexico and Brazil, there are already new innovative proposals for study programs or seminars that include topics regarding the solidarity economy and agroecology. These proposals are characterized by pedagogic innovations: They transform the

traditional unidirectional methodology of teaching (professor – student) into the creation of horizontal spaces of mutual learning. Therefore, the entrance of the solidarity economy and agroecology in Higher Education does not only imply the introduction of new content but also involves pedagogic and epistemic transformations. In this sense, the universities have to deal with the challenge of opening up to an “Encuentro de Saberes” (Meeting of knowledge forms). In this kind of encounter, invisible and unknown forms of knowledge, like the indigenous, peasant or feminist *saberes*, enter into an equal dialogue with the academic and technical forms of knowledge. This could be seen as one basic step to overcome the power inequalities that are being reproduced by the current system of cognitive capitalism. Accordingly, we ask: What would it mean to apply the principles and values of the solidarity economy to the university system? What are the implications of the promotion of an “Encuentro de Saberes” within Higher Education?

KEYWORDS: Higher Education, Solidarity Economy, Agroecology, Cognitive Capitalism, Decolonial Theory.

Tejidos y *pre-textos* de este capítulo

El tejido que a continuación presentamos en este capítulo tiene un origen en diferentes momentos tempo-espaciales, donde ya había unas primeras puntadas, unos hilos extendidos, que ahora se han encontrado en este texto al que nos hemos vinculado fraternalmente las tres autoras. Un primer nodo de este tejido se remonta a los tiempos de reflexión conjunta de Juliana Flórez y Rocío Rueda en el seminario de *Contexto de la Práctica de Flexibilización Laboral* de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana, entre el 2007 y 2009. Allí compartimos con el grupo de estudiantes nuestras preocupaciones por la forma actual del capitalismo y su expresión en la subjetividad laboral de los futuros profesionales. Juliana desde las preguntas por los procesos de subjetivación y la formación psicológica en el actual contexto capitalista; y Rocío desde las reflexiones sobre los dobles efectos de las actuales tecnologías digitales en dichos procesos de subjetivación. En ese momento nos hicimos conscientes no solo de la dimensión del problema en tanto se extiende a todos los ámbitos de las sociedades contemporáneas y en particular a la universidad como institución del saber, sino también de la urgencia de pensar e inventar estrategias de resistencia, de supervivencia a este nuevo capitalismo. En la parte final de este capítulo traeremos algunas de ellas relativas a nuestras actuales búsquedas académicas y personales.

Entre el 2016 y 2018 se tejió un segundo nodo, justamente en el encuentro con Birgit Hoinle. Primero, se encontraron Juliana y Birgit en la Escuela de Mujeres de Madrid, Cundinamarca, donde Birgit estaba realizando un trabajo de campo para su tesis de doctorado en agricultura periurbana y procesos de empoderamiento y Juliana era co-coordinando la IV edición de la escuela dedicada a economía comunitaria. Birgit regresó a Alemania donde coincidió en dos espacios con Rocío. Por una parte, en el Centro de Información sobre la Pedagogía para el Desarrollo (EPIZ-Entwicklungspädagogisches Informationszentrum) en Reutlingen, donde ambas participan en el programa

“Chat entre Mundos” (Chat der Welten)¹ en el que se ponen en contacto estudiantes de educación secundaria y universitaria de Colombia y otros países latinoamericanos con estudiantes del mismo nivel de Alemania. En este programa se abordan diferentes temas de manera crítica y creativa sobre las relaciones de interdependencia a nivel ecosocial y político entre el norte y el sur global. Por otra parte, ambas coincidieron en la Universidad de Tübingen, ciudad en donde ahora viven y participan del grupo Pensamiento Latino, en el que se discuten temas de carácter político, cultural, científico y social en/de/sobre América Latina. Estos dos espacios abrieron esta temporalidad que ahora compartimos con Juliana en la escritura de este texto, a la cual muy generosamente nos invitó Birgit a participar.

Finalmente, diremos que a las tres nos mueve una preocupación por el actual estado de la sociedad, por las formas de vida que se están agenciando y las maneras en que podemos hacer resistencia a las mismas. A las tres nos une nuestro amor y esperanza por la paz en Colombia, que estamos seguras tendrá que ir acompañada de otras formas de economía solidarias, glocales y justas.

La propuesta de este capítulo se divide en tres partes. En la primera, se presentará una contextualización de la condición de la universidad contemporánea en el marco del capitalismo cognitivo y se delinearán las tensiones centrales para la producción de conocimientos desde el sur. En la segunda parte, se describirán algunas búsquedas novedosas en la educación superior que representan alternativas de resistencia a las tendencias del capitalismo cognitivo y colonialismo epistémico. Enfocándonos en la agroecología y la economía solidaria como conceptos claves para transformaciones socioecológicas en la sociedad. Con base en ejemplos concretos de Colombia, Brasil y México se analizará de qué forma estas nuevas propuestas entran en las agendas universitarias, acompañadas por innovaciones pedagógicas. Tanto la economía solidaria, como la agroecología, buscan nuevas formas de tejer las relaciones sociedad–naturaleza, por lo tanto,

1 Este programa ofrece una formación que le apuesta a descolonizar la educación tradicional a través del “aprendizaje global”, que implica una comprensión de las actuales interdependencias y responsabilidades en el mundo que habitamos, especialmente en asuntos medioambientales y de política.

implican otras formas de organizar la economía y la agricultura, lo que se refleja también a nivel epistémico, así como en la enseñanza universitaria. Por eso, en la tercera parte, como conclusión, se destacan las implicaciones que tiene esta entrada de propuestas transformadoras como la economía solidaria, especialmente en el campo de la agroecología, en la producción de conocimientos académicos y en la educación superior. Se plantea un cierre de discusión donde se analiza cómo esta apertura pluriepistémica en la educación superior podría potenciar aún más las resistencias al modelo dominante del capitalismo cognitivo.

La universidad en el marco del actual capitalismo cognitivo

El capitalismo cognitivo, digital o inmaterial se refiere a un tercer estadio del capitalismo, que podemos ubicar hacia los años setenta en los Estados Unidos. Esta noción ha sido desarrollada por diversos autores que ofrecen una mirada compleja sobre las maneras en que economía, política y cultura se interrelacionan (Sennett, Lazzarato, Garcelán, Zuckerfeld, Boltanski y Ciapello, Fuchs, Boutang, Vercellone, Blondieu, Virno, Nyesito, entre otros). Para algunos de estos autores, con el actual capitalismo es necesario retomar la crítica de Marx, en el “Fragmento sobre las Máquinas” (1997, pp. 227-230), en el cual cuestionaba la creciente aplicación de la ciencia en los procesos productivos, objetivada en el sistema de máquinas, de tal manera que el conocimiento social general se convierte en la fuerza productiva inmediata o “intelecto general”, entendido como aptitudes generales del espíritu: el lenguaje, la disposición al aprendizaje, la capacidad de abstracción, de interacción, de reflexión, entre otros, que devienen acciones coordinadas o concertadas. Conocimiento que hoy se pone a trabajar en el proceso productivo. Por lo tanto, como lo hemos planteado en trabajos anteriores, es la vida, la política, la cultura y la comunicación las que han entrado a formar parte de la nueva forma de trabajo (Rueda, 2008).

En efecto, se trata de un tercer momento del capitalismo que empezó con la crisis del modelo fordista y representa una relación de explotación con el conocimiento en gran medida por la difusión de la educación y la inclusión violenta de la subjetividad del trabajador cognitivo en los circuitos de valoración

(Fuchs, 2014; Niesyto, 2017). El problema, avizorado por Marx entonces, se ha hecho más profundo porque el valor de cambio asociado al intercambio de mercancías ha pasado a otras dimensiones. Se trata de algo más profundo, de una nueva ideología que presenta este proceso de mercantilización propio del capitalismo como algo natural y bueno, como la única y la mejor salida a los problemas del mundo, como una única forma de vida y, por tanto, como una configuración cultural a alcanzar.

Sin embargo, las nuevas formas de trabajo no son homogéneas, como no lo son las sociedades capitalistas. Perviven formas anteriores del capital y de gobierno en un escenario heterogéneo de intensidades y escalas globales y locales. De ahí que seamos precavidas incluso con una generalización de esta noción de capitalismo cognitivo, como si se produjera de igual forma en todo el mundo. Su tendencia dominante y homogenizante se enfrenta siempre a la historia y condiciones particulares locales y a subjetividades que ofrecen resistencia. Más aún, el alcance de esta noción en el campo de las subjetividades nos lleva a hacer otro reconocimiento: el feminismo llamó hace bastante tiempo la atención sobre el trabajo impago que las mujeres realizan dentro y fuera del hogar como parte de la reproducción de la fuerza de trabajo. Esto implicó repensar cada aspecto de la vida cotidiana y observarla como una configuración cultural —crianza de niños, relación entre hombres y mujeres, relaciones homosexuales y la sexualidad en general—. Todo ello, como han explicado varias feministas marxistas (Federici, 2010), en función de la explotación y la acumulación capitalista. Así, en el contexto actual del capitalismo cognitivo o del trabajo inmaterial se exacerban las violencias contra las mujeres, pues se les sigue asignando y explotando por su labor de cuidado y de gestión de afectos, a lo cual se suma en el caso de Latinoamérica —como han demostrado las investigaciones de Amparo Hernández (2017)— que el desmantelamiento de la salud pública por las políticas neoliberales asumidas por los estados, por un lado, traslada el costo del cuidado de la salud al hogar y, dentro del hogar, sobrecarga más aún a las mujeres.

Ahora bien, para efectos de este capítulo nos interesa destacar aquí la ubicación de los seres humanos en el proceso productivo actual y el carácter

biopolítico del nuevo capitalismo, que se apropia y explota el propio vivir de las poblaciones. Su núcleo central es el tratamiento de la subjetividad, cuya productividad reposa en un trabajo vivo intelectualizado, que solo es posible con la valorización de la subjetividad viva del trabajador, pues es con toda su vida que este está trabajando y valorizando el capital. Esta nueva condición se vive con especial intensidad en la universidad como institución del saber, como institución que ha devenido empresa educativa. Pero esta tendencia hegemónica no se da sin disturbios ni problemas, pues, como plantea Berardi (2007), hay una estrecha relación de doble vía entre economía y estado psíquico y afectivo, donde la sensibilidad humana se mercantiliza en medio de patologías propias de este capitalismo.

Vamos por partes. La primera característica que queremos resaltar es que la cultura —las reglas, el saber común, los hábitos, los aprendizajes, entre otras— adquiere relevancia como insumo de eficiencia técnica, de tal manera que las decisiones económicas de gran alcance dependen cada vez más de la evaluación de los modelos culturales y de las formas de existencia subyacentes a los contextos implicados. Como lo hemos destacado en otros lados:

[...] se trata de la cultura no solo entendida como formación del espíritu, desarrollo de potencialidades, sino que se trata de una estrategia de circulación del sistema de mercancías y de un tipo de liberalismo económico caracterizado por la gran velocidad de su flujo —capitales, mercaderías, personas, ideas—. (Rueda, 2015, p.12)

Otra característica central del actual capitalismo es su intrincado desarrollo de la mano de las actuales tecnologías digitales que prometen un máximo de flexibilidad, conectividad y pertenencia a redes, eficiencia y movilidad en una renovada retórica del progreso y desarrollo. Esto se ha traducido en el mundo universitario en la consolidación de sistemas técnicos aparentemente “transparentes y abiertos a los usuarios” donde los conocimientos producidos por el cuerpo docente son objeto de medición, evaluación, acreditación, de patentes y rankings nacionales y globales. Esta situación es motivo de indignación por las

maneras en que se está (re)configurando y (des)profesionalizando su identidad profesional.

De hecho, estamos hablando de los efectos subjetivos de la actual empresa económica. En un trabajo de reflexión que realizamos con estudiantes del Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional nos planteamos que estos efectos no se pueden observar de manera aislada de otras transformaciones en la subjetividad que complejizan y desestabilizan la idea de una identidad fija, así como la de representación política, en medio de una apertura a nuevas formas de expresión y de libertad —que no eran pensables en los dispositivos disciplinarios—. Esto se produce en un doble movimiento: por una parte, nos sujeta a una forma de producción de nuestras propias subjetividades donde la lógica del mercado, la empresa y la rentabilidad se hacen omnipresentes tanto en la vida privada como en el mundo laboral profesional. Y, de otra parte:

[...] se transmite sin cuestionamiento el postulado (neo)liberal de que el mercado y la democracia se interpenetran y deben ser transferibles a las ‘sociedades en desarrollo’, sujetándonos a esa mezcla de libertad —de consumo—, individualismo y competitividad, que hace cada vez más difícil pensar —y actuar— en relación con proyectos comunes. (Rueda, 2015, p. 19)

Así, las actuales exigencias de la economía de mercado imponen un código cultural asimilador de todas las actividades humanas, apoyado en un complejo ecosistema tecnológico de producción y de consumo. Frente a dicho código, paradójicamente, se debilita la individualidad del sujeto bajo las apariencias narcisistas del aumento de su autonomía, debido al “poder de elección de los objetos de consumo”, incluidos claro los productos del conocimiento. Este debilitamiento es otra característica del actual capitalismo que se entreteje con una nueva temporalidad pues se trata de una nueva relación con el trabajo en una economía del corto plazo y de un capitalismo “flexible”. Nuestro trabajo en la universidad, aunque aparentemente se produce en un entorno de autonomía y flexibilidad, y accedemos a diversas fuentes de conocimiento, está sometido a unas lógicas empresariales que nos exigen cada vez más ceder

terreno a nuestras pasiones intelectuales para competir con(tra) nuestros colegas y responder a las demandas y tiempos del mercado académico.

Al respecto, Sennett (2008) ofrece una reflexión sobre cómo para los individuos, aunque el trabajo pueda seguir siendo poderoso, su prestigio moral se ve transformado, pues este extravía dos elementos claves de la ética del trabajo: la gratificación diferida y el pensamiento estratégico de largo plazo. Por estas vías, la dimensión social se ve mermada, mientras el capitalismo permanece y la desigualdad tiene cada vez mayor vinculación con el aislamiento. De ahí que para Berardi (2007) lo que nos jugamos en la actualidad no es solo un modo de producción económico, sino un modelo de civilización, lo cual puede derivar en una búsqueda solitaria y de aislamiento, o hacia la creación de una nueva cultura de la solidaridad y del compartir. Por esta razón, para los analistas críticos del capitalismo, la cultura se ha convertido en un auténtico campo de batalla. Si bien esta situación se nos presenta como un sistema totalizador y maquinal mantenido por bases exclusivamente industriales y comerciales, incluso suave y casi imperceptible, no podemos olvidar que la vida se caracteriza por lo imprevisible y lo indeterminado y que hay formas de creatividad social que no son totalmente capturadas por esta forma de poder. Por tanto, consideramos que son posibles vías de resistencia a este, como lo veremos en el segundo y tercer apartado de este capítulo a partir de la economía solidaria y la agroecología en la educación superior y su exigencia de la apertura pluriepistémica.

Universidad, saber y mercado: entre (des) ilusiones y reencantamientos

En América Latina se han adelantado diversas reformas en las políticas de educación superior marcadas por la hegemonía de discursos económicos globales y multilaterales, obligando a los Estados a jugar con reglas de indicadores y rankings internacionales. En una revisión que realizamos de programas de doctorado en el campo de las ciencias sociales, encontramos que:

[...] el mundo educativo tiende a definirse por resultados, logros útiles, criterios de productividad y de mercado, que bajo la retórica de la calidad y la excelencia —quién no estaría de acuerdo con éstas— ponen en jaque hoy a las ciencias sociales, los saberes críticos y a la Universidad misma, como espacio autónomo de producción de conocimiento, pues éstos, como la cultura, se mercantilizan bajo la lógica del actual capitalismo. (Rueda y Ríos, 2016, p. 49)

Desde los lineamientos de la Organización Mundial de Comercio (OMC) y el Banco Mundial (BM) se inscriben criterios de calidad y acreditación institucional de la educación superior, vinculados con la competitividad, las leyes del mercado y una noción de la universidad corporativa, que privilegia los conocimientos generadores de rentabilidad. De hecho, como lo ha anunciado Nussbaum (2015) carreras de humanidades y de las artes están en peligro de extinción². En España, por ejemplo, la última reforma educativa (LOMCE) reduce la asignatura de filosofía de forma sustancial en el bachillerato. Las comunidades autónomas podrán decidir si la mantienen o no en el currículo.

De otra parte, como ha planteado Münch (2015), es en el contexto de la expansión mundial de la conocida Nueva Administración Pública (*New Public Management*) que se produce la transformación de las universidades en empresas que compiten por los científicos, los estudiantes y el dinero para la investigación, o en otras palabras, el intelecto general se ha puesto a trabajar en el mercado actual. Todo esto alimenta no sólo el mecanismo de monopolio en la ciencia, sino que se produce de manera paralela el crecimiento de la desigualdad en la influencia sobre la producción del conocimiento. Esto dificulta su renovación y adicionalmente, disminuye la tarea autocrítica que le es propia a la “universidad

2 No obstante, como plantea Gómez (2017, p. 19) el modelo de medición solo atañe a las ciencias sociales, las ciencias humanas y las humanidades. Claro que el modelo tiene consecuencias para estas comunidades, pero estas consecuencias traspasan las estrechas fronteras disciplinares, pues el modelo también tiene repercusiones del mismo tipo para las ciencias naturales, las ciencias exactas, las artes, el derecho y la economía: el distractor que se ha movilizadado de una guerra de la ciencia a la criolla es solo un subterfugio. Y, así como las consecuencias atraviesan las fronteras disciplinares, atraviesan las fronteras geopolíticas, pues también en el norte global este modelo está produciendo subalternidades epistémicas del mismo tipo que se están produciendo en el sur global.

sin condición” como el último lugar de resistencia crítica como la llamara Derrida³. ¿Cómo es posible pensar en alternativas a esa ideología capitalista y a la lógica actual del mercado cuando persiste un mecanismo de monopolio de la producción de conocimientos científicos?

El trabajo crítico de Yury Jack Gómez sobre el sistema de cienciometría es un referente clave para entender dichas transformaciones. Por una parte, plantea este autor que la:

[...] declaración de Bolonia de 1988 que, con las mejores intenciones, pretendió adaptar la institución universitaria a las “necesidades de una Europa del conocimiento“. Europa del conocimiento cuya definición, sin embargo, fue elaborada por un conjunto de organismos multilaterales como la OCDE, el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio. (Gómez, 2018, p. 275)

Esto implica que la producción de conocimiento se orienta más por objetivos de la industria y las fuentes de financiación.

De otra parte, y en términos locales, esta agenda se ha venido insertando de manera paulatina en las políticas de ciencia y tecnología y sus sistemas de medición y validación de la región, hasta llegar a lo que conocemos como la agenda de aseguramiento de la calidad de la educación superior que se ha traducido en desarrollos normativos de estatutos docentes en los que la productividad se vuelve el factor central, tanto en instituciones públicas como privadas. Esta productividad por supuesto se encuentra articulada a un mercado de consultores “expertos” en mediciones nacionales e internacionales. Según Gómez (2018, p. 276):

Esta agenda pretende construir la educación superior como un mercado, instaurando un régimen de competencia desigual, e inequitativo en muchos casos, para los actores del sistema que toman toda clase de medidas desesperadas

3 En su famoso texto *Universidad sin Condición*, dice Derrida: “Esta universidad sin condición no existe, de hecho, como demasiado bien sabemos. Pero, en principio y de acuerdo con su vocación declarada, en virtud de su esencia profesada, ésta debería seguir siendo un último lugar de resistencia crítica -y más que crítica frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos” (Derrida, 2002, p. 12).

para sobrevivir la vergüenza de no salir en alguno de los múltiples rankings universitarios de moda, en un nuevo ejemplo que ilustra la confusión del indicador con la política.

Esto se puede ver claramente, como lo muestra este mismo autor, en lo que denomina como la falsa ilusión que produce esta citación; es decir, se considera que un artículo es de mejor o peor calidad por el número de citaciones que tiene, a causa de efectos estadísticos derivados de la configuración material, demográfica y cultural del mercado editorial y no por lo que ofrece en términos de entendimiento sobre un fenómeno o la aplicación de una solución a problemática específica. Como dice William Sánchez (2014), en el actual mundo de la productividad universitaria la premisa “pienso, luego existo” fue reemplazada, primero, por “escribo, luego existo” y, ahora, por “me citan, luego existo”.

En efecto, se trata de un capitalismo cognitivo que aparentemente abre muchas posibilidades de acceso a la información y de participación en redes académicas, pero que al tiempo produce oportunidades de acceso desiguales a las publicaciones más codiciadas⁴. Una consecuencia adicional es lo que Münch (2015) denomina como “construcción simbólica de la exclusividad”, en la que los rankings se explican estadísticamente y se convierten en criterios y símbolos de calidad científica.

A esta noción le adiciona Münch (2015) la “conservación de la *illusio*” que consiste en el mantenimiento de una aparente envoltura del mundo académico en el que se han cambiado las reglas de juego: el conocimiento científico es un bien que se privatiza, y se patentiza con la promesa de réditos económicos. Esto es, las comunidades académicas se disponen y apuestan por contribuir al bien colectivo del “progreso del conocimiento”. Sin embargo, lo que viven muchos

4 Como lo plantea Münch (2015, p. 254) el hecho de que en “Estados Unidos dispongan del mercado de publicaciones integrado más grande del mundo que, por el hecho de que el inglés se volvió lengua franca global de las ciencias, ya forma per se el centro del mundo científico, independientemente de la calidad de las publicaciones... En el caso de la sociología, a nivel mundial, todos los sociólogos leen publicaciones en inglés, pero fuera del ámbito de habla alemana pocos leen publicaciones en alemán y muy pronto, según toda probabilidad, nadie lo hará”.

docentes como lo mostró la etnografía del trabajo doctoral de Salcedo (2017) es que esta *illusio* se destruye y la lucha estratégica por las ventajas competitivas se vuelve la regla del juego. La motivación por la investigación y la creación y mantenimiento de los saberes como bienes comunes disminuye y se motiva a actuar estratégicamente y buscar ventajas competitivas sobre otros colegas. De este modo, vemos efectivamente cómo el dominio del régimen capitalista y sus respectivas formas de acumulación, explotación y valoración afectan el ámbito cultural y educativo al someterlos a dichas reglas y los expone como nuevas vías de mercado⁵.

Esto se traduce en términos subjetivos en la configuración de investigadores y docentes ansiosos de “reconocimiento” y “visibilidad en los rankings” que pertenecen a redes nacionales e internacionales de intercambios científicos, pero que permanecen en gran medida en la Torre de Marfil y por lo tanto sus conocimientos poco tienen que ver con aquellos que se producen desde y para las realidades locales. De esta manera la universidad contribuye a continuar con un proceso de colonización del saber ahora como contracara del actual capitalismo. Esta nueva condición entristece su espíritu de crítica y reflexión, condición a la que, por supuesto, nosotras no escapamos sin dificultad.

En otras palabras, habitamos una nueva retórica de la cooperación e intercambio de conocimientos que está basada en un sistema de comparaciones que produce una lógica de inversión económica y técnica para obtener recursos financieros de grandes organismos científicos multinacionales. Tal situación reafirma y reconfigura las relaciones de poder en el campo de la ciencia y la

5 A lo anterior, además se le suma la dimensión salarial, pues de manera paradójica y perversa, el número de artículos y publicaciones se traduce en puntos salariales, por los cuales la producción de conocimiento se ha convertido en una “caza de revistas indexadas”. Los docentes publican cada vez más en revistas extranjeras, preferiblemente en inglés, en los índices o rankings más altos, dejando atrás revistas nacionales y regionales. Aquellos vinculados a universidades de élite y algunas públicas, cuentan con un apoyo económico para traducir artículos al inglés. Los que no cuentan con ello, deben pagar de su propio bolsillo. Así, la producción académica, en conjunción con el retroceso de la dotación básica, la disminución del apoyo estatal y la consolidación de la financiación externa, se integra de modo eficiente al actual capitalismo cognitivo, a través de la instrumentalización externa del proceso de formación y de la producción de conocimientos.

tecnología entre los países del Primer y el Tercer Mundo y las jerarquías de posicionamientos entre instituciones, comunidades e individuos en la circulación internacional del conocimiento científico y técnico.

Considerando las tendencias descritas en este apartado observamos que se restringe cada vez más la posibilidad de abrir el espacio académico para otras espistemes que no corresponden a la lógica de productividad y rentabilidad. ¿Qué caminos nos quedan entonces? Pues bien, en los apartados siguientes, y con base en trabajos propios y ejemplos concretos, quisiéramos visibilizar las tentativas de aperturas curriculares y pluriversidades epistémicas que se están dando en diferentes lugares. Nos enfocamos en la agroecología y la economía solidaria como dos conceptos transformativos claves que tratan de revertir la lógica de acumulación de capital en la agricultura y representan visiones de otras relaciones de sociedad-naturaleza, basado —sobre todo en el ámbito de la agroecología— en los saberes ancestrales indígenas y campesinas. Por lo tanto, nos interesa observar en qué forma se dan espacios en las clases universitarias para la posible entrada de este tipo de saberes, generalmente marginalizadas como fuente de conocimiento.

Esto nos permite volver a mirar la universidad desde otros valores y apuestas de construcción de saberes, volver a ella como instancia del saber que se crea solidariamente, un saber encaminado a responder a necesidades y problemas locales. Este tipo de aperturas curriculares buscan de este modo superar su condición de “Torre de Marfil” aislada de la sociedad a la que pertenece y desde donde se pueden explorar novedosas formas de inter y transdisciplinariedad. Ello nos llevará a su vez a observar la otra cara del capitalismo cognitivo relacionado con nuevas formas de colonización del saber, que exploraremos desde las economías de tipo monocultivo y sus implicaciones en América Latina, como una vía para repensar la producción de conocimiento en la región.

Búsquedas novedosas de resistencia y creación en la educación superior

Münch (2015) ha planteado que una vía para mantener dentro de ciertos límites esta tendencia dominante de mercado de la universidad es ampliar las instancias de control de la calidad, construir resistencias e inventar espacios de anarquía metodológica. Pero diremos que esta es una vía que solo observa la forma de adaptar la universidad “de la mejor manera” a la nueva tendencia dominante. Desde nuestro punto de vista consideramos necesario mirar la otra cara de la moneda, es decir, aquella que tiene que ver con las nuevas formas de hacer resistencia a colonialismos epistémicos en medio del actual capitalismo cognitivo.

En ese sentido, como lo hemos resaltado en trabajos anteriores, en América Latina existen experimentos novedosos sobre cómo poner a dialogar disciplinas, artes y tecnologías; así como comunidades, movimientos sociales y en general sujetos colectivos que están intentando promover otras formas de producir conocimiento en relación con la construcción de lo colectivo y los bienes comunes (Rueda y Ríos, 2016).

También los movimientos de cultura libre están desarrollando acciones políticas y epistémicas novedosas con licenciamientos como *Creative Commons*, *Copy Left*, entre otros, que se oponen a las leyes de derechos de propiedad intelectual sobre los “bienes comunes”. Los trabajos de Rifkin (2014) por ejemplo, mostraron formas de economía no capitalista abiertas a todos como las redes *peer to peer* o las de los bienes comunes o colaborativos. Estas y otras propuestas de lo que se ha denominado como la economía del compartir (*sharing economy*), la descentralización, la cooperación, el acceso abierto, la educación expandida y la universidad anómala y nómada, por mencionar algunas de ellas, se oponen a la privatización de la universidad y a la mercantilización de los conocimientos comunes. Estas propuestas tienen como horizonte unas formas justas de trabajo y el fortalecimiento de perspectivas socioecológicas que abren un mundo de posibilidades. La esperanza de Rifkin (2014) es que el capitalismo de tanto afán por expandirse y de producir, se va a “reventar” de llenura y esto va a permitir que efectivamente se tenga que llegar por “sobreproducción” y costos prácticamente

nulos de nuevo al intercambio. Primero, según él, habrá una fase híbrida o intermedia de mucha lucha contra las grandes megacorporaciones, pero luego la multitud sabrá organizarse y tomar el mando.

Especialmente en Latinoamérica contamos con numerosas experiencias de universidades alternativas cuyas apuestas apuntan, entre otras cosas, a redescubrir y reinventar el lugar de la economía solidaria y la agroecología en la educación superior. La economía solidaria trata de tomar la raíz de la palabra “economía”, la cual viene de la palabra griega *oikos* y significa casa u hogar —en su sentido original, el término economía significa “cuidar da casa”, o sea, administrar la casa como un todo (Quintela, 2006, p. 22)—. En consecuencia, el objetivo de las actividades económicas en la economía solidaria no es generar lucro sino más bien el bienestar de la comunidad. En vez de la competitividad los principios centrales son la cooperación y la equidad ya que se trata de superar la oposición entre capital y trabajo por lo que los trabajadores son al mismo tiempo quienes deciden y a quienes pertenecen los emprendimientos. Esto implica una democratización radical en la organización del trabajo (Singer 2000). Otro principio clave de la economía solidaria es la reciprocidad que muestra otras formas de intercambios distintas a las basadas en la acumulación y que media no sólo la relación entre humanos sino entre humanos y naturaleza. Con esto último, la economía solidaria busca superar la oposición entre capital y naturaleza, al dejar de concebir a esta última como un recurso y un recurso explotable y nos invita a que, por el contrario, la concibamos como un ser que nos cuida y, por ende, en reciprocidad, debemos cuidar. Otro elemento clave es la prioridad al valor de uso de las cosas en vez del valor de cambio. A nivel epistémico, estos principios de la economía solidaria implicarían que también los conocimientos deberían ser de libre acceso y circulación, como un bien común que se comparte entre todas las personas interesadas. Por lo tanto, aplicar los valores de la economía solidaria, como la cooperación y la reciprocidad, a la producción de conocimientos significarían además transformaciones profundas en las relaciones de poder en el sistema universitario, tanto a nivel local como global.

Paralelamente, la agroecología busca formas de organizar la agricultura de forma más justa y equitativa. De esta manera representa una contracorriente

frente a las tendencias actuales de la capitalización e industrialización de la agricultura. La agroecología se basa, sobre todo, en los saberes campesinos, afro e indígenas que se construyen desde la cotidianidad y de la práctica. Se trata de ponerlos en diálogo con los conocimientos técnicos de la agronomía (Altieri/ Toledo, 2011). Por lo tanto, en agroecología aparece un concepto clave para analizar de qué forma es posible una apertura de la enseñanza universitaria para otros saberes —saberes no-estandarizados según las normas del capitalismo cognitivo, ni por la arrogancia epistémica de la Torre de Marfil—. Así, la economía solidaria y la agroecología están entrelazadas. Pensar en alternativas económicas implica también explorar otras formas de comprender las relaciones sociedad y naturaleza y organizarlas de una forma más justa, sobre todo en el ámbito de la producción de alimentos —igual que en la producción de conocimientos sobre el mismo—. Estas alternativas llevan a búsquedas novedosas de resistencia y creación en la educación superior. Muchas de ellas están siendo lideradas por organizaciones colectivas, indicándonos, como dice Raúl Zibechi (2005), que los movimientos sociales están tomando la educación en sus manos. De esas búsquedas novedosas en la región algunas se enfocan específicamente en la agroecología como ámbito clave de la economía solidaria.

Un ejemplo es la propuesta de la Universidad de la Tierra (Oaxaca, México), donde la agroecología urbana y alternativa constituyen el eje en torno al cual se desarrolla uno de sus tres centros de aprendizaje, la Red Comunitaria de Soberanía Alimentaria; la agroecología también es clave para la Granja integrada, una de las cinco áreas de aprendizaje que conforman su proyecto del Sistema indígena de aprendizaje y estudio *Abya Yala*⁶. Otro caso en el que es evidente la importancia de la agroecología es la Universidad Campesina de San José de Apartadó. Esta universidad alternativa nace en el 2006 en esa región de Colombia, ante la necesidad de enseñar en el contexto del conflicto armado diversos métodos para cultivar la propia tierra y así, asegurar la soberanía alimentaria como respuesta al

6 Al respecto puede revisarse el trabajo de Zaldívar (2009) y los documentos de la página web de la universidad. Los otros dos centros de aprendizaje son: Creación intercultural de tecnología creativa y Trabajo con Software Libre. Las otras cuatro áreas de aprendizaje de ese sistema de aprendizaje son: talleres técnicos, talleres artesanales, nutrición, salud y albergue y servicios, (para cuidar las instalaciones de la universidad).

bloqueo de alimentos —una estrategia de hostigamiento comúnmente practicada por los actores armados—. En casi todas las sedes de estas instituciones de educación superior alternativas hay huertas para el autoconsumo de alimentos. Esto no es un hecho menor pues muestra que la agroecología, además de tema curricular, es una praxis que garantiza las condiciones de existencia de quienes conforman esas instituciones y con ello abre otros horizontes de vida posible, de economía, que hacen resistencia al modelo de mercado predominante.

Por su parte, la economía solidaria —con otros nombres afines— también ha tenido un importante peso en estos currículos alternativos. Por ejemplo, aparece como Economía propia y Administración propia en dos de los cuatro hilos del tejido curricular de la *Ala Kusreik Ya*, la universidad Misak que abrió en el 2011 el pueblo indígena Misak en Cauca (Colombia) para enseñar saberes ancestrales a todas las personas, independientemente de su origen étnico. Otro ejemplo de la relevancia de la economía solidaria, en los currículos alternativos, es que la reciprocidad constituye uno de los principios filosóficos indígenas, como es el caso de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi que nació en Ecuador en los años noventa como una propuesta del movimiento indígena, inicialmente con el apoyo del gobierno de Correa, que fue cerrada en noviembre de 2013 por el mismo gobierno y fue reabierta por el gobierno de Lenin Moreno en julio del 2018⁷.

Hemos llegado pues al punto de ver estas posibilidades a través de otras experiencias concretas focalizadas en incorporar los saberes comunitarios sobre la agroecología y la economía solidaria en novedosas agendas de educación, promoviendo la “ecologías de saberes”. Luego, una vez tracemos una reflexión epistemológica sobre estas experiencias, desde allí, volveremos a la pregunta por la universidad y las posibilidades de transformación y resistencia frente al actual capitalismo. Esto nos llevará a retomar la pregunta de partida, es decir, sobre las formas de apropiación de los principios de la agroecología y la economía solidaria en la producción de conocimientos universitarios, y sus implicaciones en términos epistemológicos y pedagógicos.

7 Para profundizar en esta propuesta puede revisarse directamente la fuente de su interesante web: <http://otra-educacion.blogspot.com/2015/07/la-pluriversidad-amawtay-wasi-ecuador.html>

Hacia una “ecología de saberes” en la educación superior

Con la noción de *monocultura de saberes*, Boaventura de Sousa Santos (2010) hace referencia a la forma (neo) colonialista de producción de conocimientos en la actualidad. Adaptando esta noción a nuestro enfoque de la educación superior observamos que igual como la llamada Revolución Verde genera paisajes monoculturalizados y monopolizados, se nota una “monoculturalización” también en el ámbito epistémico por causa de las tendencias del capitalismo cognitivo. La Revolución Verde impulsó un modelo universalista en la agricultura promoviendo la acumulación de capital y la comercialización de la producción de alimentos a gran escala en el campo, especialmente en los países del sur global. Este modelo fue divulgado también por las universidades, en las carreras de agronomía, y por las instituciones financieras internacionales, como el Banco Mundial. Al mismo tiempo, este modelo tiene impactos materiales; por ejemplo, en el acaparamiento de tierras para la expansión del agronegocio de la soja en Brasil o Argentina. Por consecuencia, la agricultura familiar y campesina queda cada vez más marginalizada y desplazada. Al mismo tiempo tiene impactos simbólicos y epistémicos. Otras formas de saberes —saberes campesinos, afro o indígenas— sobre cómo cultivar la tierra y producir alimentos quedan invisibilizados —como “ausencias” (Sousa Santos, 2010). En estos casos, se nota de qué forma el capitalismo se manifiesta en la medida en que domina el modelo más rentable de “hacer agricultura” —la Revolución Verde— al mismo tiempo que genera desigualdades; tanto en el campo académico mismo como en el de las ruralidades latinoamericanas. Esto tiene consecuencias también en la educación superior, ya que en las aulas y clases universitarias es cada vez más difícil escuchar y discutir cuestionamientos a este modelo dominante. Estas tendencias de la monoculturalización en la educación superior se observan no solamente en el ámbito de la agricultura o agronomía, también en otras disciplinas en las que dominan pautas eurocéntricas de producción de conocimientos⁸.

8 Por ejemplo, en las carreras de economía en la mayoría de las universidades alemanas prevalece el modelo neoclásico de economía y las clases consisten sobre todo en calculaciones con base en estos modelos. Únicamente desde iniciativas estudiantiles

Frente a estas tendencias de una monoculturalización en la educación superior queremos destacar iniciativas que tratan de transferir estas *monoculturas de saberes* en una “ecología de saberes” (Sousa Santos, 2010, p. 49) —de convertir las “ausencias” en “emergencias”—. Esto implica darles visibilidad y reconocimiento a los saberes subalternos de raíz campesina, afro e indígena. Como advierte este autor, la noción ecología de saberes también busca abrir espacios de diálogo entre los oprimidos. En este caso, debates e intercambios de sabidurías entre movimientos sociales indígenas, afros y campesinos. Específicamente en el campo de la agricultura, estas comunidades cuentan con un acervo de saberes basados en sus prácticas propias y milenarias. Un ejemplo son los saberes sobre la reproducción de semillas, que los indígenas y los campesinos han pasado de generación en generación. Como ya mencionamos, la agroecología tiene como objetivo rescatar estos saberes ancestrales y ponerlos en diálogo con los saberes técnicos de la agronomía. El propósito es entrar en un diálogo horizontal y equitativo de intercambio de saberes con otros orígenes que no sean exclusivamente occidentales. Martínez-Torres y Rosset definen esta idea de un *diálogo de saberes* en la agroecología de la siguiente forma:

A collective construction of emergent meaning based on the dialogue between people with different historically specific experiences, cosmovisions and ways of knowing [...]. The new collective understandings, meanings and knowledges may form the basis for collective actions of resistance and construction of new processes. (Martínez-Torres y Rosset, 2014, p. 982)

Los espacios académicos y, específicamente, la educación superior de Latinoamérica se está abriendo de forma lenta a esos otros saberes distintos a los occidentales, así como a nuevas formas de dialogar con grupos locales. Se trata de una pedagogía con un claro carácter político. No se trata únicamente de abrir las aulas a nuevos contenidos generados y mantenidos por las comunidades. Estos nuevos ensayos también asumen que es imprescindible una transformación

se busca una apertura hacia unas “economías plurales” que cuestionan, por ejemplo, la preveliente doctrina del crecimiento económico.

metodológica y de enseñanza para realizar un verdadero *diálogo de saberes* de forma horizontal. En vez de la forma jerárquica de organizar la enseñanza académica, la forma *top-down* con un “omnisabiente” profesor, en estas experiencias se requiere innovaciones didácticas que permitan espacios de enseñanza más abiertos y democráticos. Podemos afirmar que estas experiencias están poniendo en práctica las inspiraciones de la educación popular de generar procesos de “conscientização” (Freire, 1970). En este sentido, se trata de un aprendizaje transformador en el que la reflexión y la acción van de la mano con el objetivo de generar transformaciones en el contexto social. Esto implica también cambios en los roles que ejercen profesores y estudiantes, y transformaciones en las relaciones de poder dentro del espacio de las clases. Más bien, se trata de un trueque de experiencias en el que durante el proceso se van construyendo los conocimientos de forma conjunta entre estudiantes y profesores. Así, los mismos profesores se convierten en estudiantes y viceversa. El énfasis especial está puesto en la idea de salir de la “Torre de Marfil” universitaria y de adquirir experiencias prácticas mediante el diálogo con comunidades campesinas o movimientos sociales. Este tipo de experiencias destaca también el legado de Orlando Fals Borda con su énfasis en la “vivencia” como parte esencial de comprender la realidad y a nosotros mismos en un contexto más atrayente (Fals Borda, 1991, p. 4).

A continuación, con tres experiencias, dos en Brasil y una en México, queremos ilustrar de qué manera se podría pensar en *ecologías de saberes* en la práctica concreta de la enseñanza superior, integrando elementos como la conscientização y la vivencia. Una de ellas acoge dentro de la universidad los saberes comunitarios ancestrales; otra es desarrollada por fuera de la universidad, pero tomando como escenario la comunidad y, finalmente, la tercera experiencia se lleva a cabo en la frontera entre universidad y comunidad. Las tres experiencias buscan mostrar una agricultura yendo más allá de la oposición entre modelos occidentales y tradicionales. Como veremos, estas experiencias piensan la agricultura no solamente desde el punto de vista económico o ecológico sino también, considerando aspectos sociales, comunitarios y espirituales involucrados en los procesos de producción de alimentos. En los siguientes apartados presentamos experiencias de la integración de la economía solidaria y de la agroecología en la

enseñanza universitaria y otras formas de organizar la economía y la agricultura en las clases universitarias. Hacemos especial énfasis en la agroecología por su potencial de rescate de saberes ancestrales agrícolas como, por ejemplo, conocimientos acerca de la reproducción de semillas nativas.

El proyecto *Encuentro de Saberes en Brasil*

En el caso de las intervenciones dentro de la universidad hay que destacar el proyecto Encuentro de Saberes impulsado por José Jorge Carvalho en Brasil, una intervención política del Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI). Este proyecto, explica el autor, nace en la Universidade de Brasilia (UnB) en 2010, atado a la lucha de los movimientos afro e indígenas que durante los años previos se desarrolló a favor de las cuotas de ingreso a la educación superior. También nace con el soporte del Ministerio de Educación y el Ministerio de la Cultura de Brasil, este último bajo la dirección de Gilberto Gil durante el gobierno de Lula y de la mano de la innovación jurídica y las políticas públicas orientadas a reconocer la diversidad de los pueblos ancestrales Brasil.

El Encuentro de Saberes consiste, concretamente, en invitar a la universidad a *mestres* de saberes ancestrales y populares a dictar clases regulares en diferentes áreas de saber. Inicialmente, el currículo incluyó: ciencias de la salud, saberes socio-musicales, arquitecturas tradicionales, ciencias ambientales y saberes socio-musicales. Actualmente, el proyecto se desarrolla en alrededor de catorce universidades del país, cada una de ellas ha generado una malla curricular acorde a las necesidades pedagógicas de su institución y región. En el 2012 se desarrolló una edición de este proyecto en el Doctorado de Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia.

A lo largo de este proceso, por lo menos en cuatro de estas universidades, se ha incluido la agroecología como un área de saber clave para las comunidades ancestrales, sobre todo, las quilombolas que han recobrado aún más fuerza en el país durante los últimos años. Así, la *mestra* Lucely Pio, raicera del Cerrado (semidesértico) fue convidada a la Universidade de Brasilia y a la Universidade Federal de Minas Gerais para compartir con una profesora de enfermería los

saberes, heredados de su abuela materna y relativos a la preparación artesanal de medicamentos, técnicas de tratamiento a través de arcillas medicinales y principios de técnicas de masaje, fitoterapia, geoterapia y bioenergética. Así mismo, el *mestre* Benki Ashaninka, líder Apitwtxa chamán, ambientalista, agente agroforestal y músico, con reconocimiento nacional e internacional como defensor de los derechos y saberes de los Pueblos Indígenas —Premio de los Derechos Humanos (Weimar, 2013— por los esfuerzos para el entendimiento entre los Ashaninka y los «blancos», fue convidado al módulo de Educação Ambiental, coordinado por la profesora Nina Laranjeira de Educación ambiental de la UnB. Desde el 2012 el *mestre* Antônio Bisbo, quilombolo del Estado de Piauí ha sido convidado a la Universidade de Brasília a compartir, en parceria con Carvalho, su propuesta del cimarrónaje del presente y la teoría de la biointeracción, como opción al desarrollismo. También el *mestre* Edivaldo del Assentamento Marambaia, del Itacaré (Bahía), fue convidado a una universidad de su región a compartir en un curso universitario regular por alto conocimiento del bioma de la mata Atlántica, técnicas de agricultura tradicional, saberes agroforestales, técnicas de la producción orgánica y ciclos de deforestación y reforestación, huellas de animales y cadenas de los animales y las plantas. Finalmente, en esta área de conocimiento, fueron convidados por una universidad de su región, varios *mestres* de la Aldeia Pé do Monte, Terra Indígena de Barra Velha de Itamaraju (Bahía) para compartir sus saberes sobre la vida en el bosque, formas de conocimiento para convivir con la mata, tecnología de manejo de biodiversidad, medicamentos y fabricación de objetos, silbidos, cantos y danzas.

Como puede observarse, sus saberes sobre la agroecología cruzan fácilmente las fronteras que convencionalmente la modernidad traza entre las distintas áreas de saber. Todos estos *mestres* fueron convidados por las universidades de sus regiones, garantizando así la diversidad de los saberes que se imparten en las instituciones de educación superior, y la pertinencia de esos saberes; una que rompe con la ilusión de la necesidad de la Torre de Marfil de que veníamos hablando. Además, bajo el esquema del Encuentro de Saberes, en las aulas universitarias, los *mestres* comparten el lugar del sujeto supuesto saber reservado exclusivamente a profesores regulares de la universidad; como éstos,

son retribuidos con un pago y, en algunos casos, en el marco de un proyecto editorial del instituto que lo ideó, se han publicado sus obras. Es el caso del libro *Colonização, quilombos* del mestre Antônio Bispo dos Santos. Como dice una de las profesoras participantes, Luciana Hartmann (comunicación personal, 2018), las reglas que establece el formato de este proyecto garantizan que la invitación a *mestres*, cada vez más común en las esferas universitarias, se haga dentro de un marco ético que garantice el cuidado del vínculo con los *mestres*.

La apuesta del proyecto, como hemos señalado en otro texto (Carvalho y Flórez, 2014), es descolonizar la universidad en la región, pasando de una universidad monoepistémica a una pluriépistémica y más realista, es decir, con instituciones de educación superior capaces de abrigar los diversos saberes presentes en las regiones donde están localizadas.

Estágio Interdisciplinario de Vivência – Brasil

El segundo ejemplo se sitúa fuera de la universidad. Es una “pasantía vivencial” (Teixera et al., 2013) desarrollada en Brasil. El *Estágio Interdisciplinario de Vivência* (en adelante, EIV). Este es un proyecto educativo impulsado por la Federação Brasileira de Estudantes de Agrônômia y el Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). El EIV permite a estudiantes nacionales e internacionales tener una experiencia de vivencia en los campamentos del Movimiento Sin Tierra y, al mismo tiempo, está acompañada de seminarios de preparación y de reflexión al final. Los EIV llevan más de 20 años, la iniciativa fue lanzada en el año 1996 en el estado federal de Minas Gerais. El motivo inicial para esta iniciativa tuvo su raíz justamente en una crítica a la forma técnica y estandarizada de enseñanza de agronomía en las universidades:

“La idea se originó en la crítica al tecnicismo y la fragmentación del actual sistema educativo en las universidades, y a la distancia entre la educación profesional y la realidad de los agricultores familiares y los movimientos sociales. (Teixera et al., 2013, p. 6)”

Los EIV tratan de cerrar la brecha tanto entre el campo y la ciudad, como entre el movimiento social y la academia, así como entre las figuras del agricultor

y el estudiante. Bajo el principio de la “no intervención” la idea es justamente que se genere un intercambio de conocimientos entre la comunidad y los estudiantes.

Desde la propia experiencia de una de las autoras del presente capítulo (Birgit) en el EIV en el año 2009, en Minas Gerais, pudimos constatar que uno *comprende* realmente las dificultades y resistencias en el campo brasileño de forma profunda una vez que uno se levanta en la madrugada para ir trabajar en los lotes. En el caso de los EIV, es justamente la convivencia y el compartir de la cotidianidad que contribuye a procesos de *conscientização*. Las personas que participan se quedan con familias de acogida en los *acampamentos* así que tienen la oportunidad de participar en las labores del día-día y aprenden, por ejemplo, cómo se cultiva el arroz, la yuca o el maíz. Son justamente estos trabajos cotidianos de la siembra los que muestran el esfuerzo que implica ser autosostenible en la alimentación, pero también, más allá, en la (auto)-organización política. Al conversar con los miembros del *acampamento* se logra observar que, aparte de los esfuerzos, tiene mucho valor para ellos tener sus propias tierras de forma común y no depender más del sistema latifundiaro. Al mismo tiempo, la tenencia de las tierras está siempre al riesgo. Un *acampamento* vecino fue desalojado poco después de 2009 y el *acampamento* mismo en que participaba vivía con este peligro latente durante aproximadamente diez años ya que no se había logrado la formalización de la tenencia de tierras. En suma, en la vivencia cotidiana se aprende qué significa la lucha por la reforma agraria y tener un modo de vida autosostenible en alimentación y organización política.

De todas formas, hay que preguntarse qué beneficios tienen las comunidades del MST por participar en el EIV. Para Teixeira, et al. (2013) la respuesta no es tan fácil pues resulta que muchos estudiantes vuelven después del EIV a las mismas comunidades para trabajar en proyectos de investigación-acción o en la gestión de mejoras en las políticas públicas. Para algunas familias del movimiento significa también un acercamiento a la universidad. El potencial consiste justamente en tejer estos lazos que contribuyen a un trueque y otras formas de intercambio de largo plazo.

Mientras el EIV significa un aprendizaje basado en el lugar y por fuera de la universidad, por otro lado, hay iniciativas que tratan de integrar experiencias

agroecológicas dentro el espacio del campo universitario. En los últimos años observamos un creciente interés en el tema de la agricultura urbana, especialmente por parte de estudiantes. Cada vez, en más universidades se encuentran iniciativas estudiantiles que buscan aprovechar el espacio de la universidad para la creación de huertas agroecológicas. Aunque esta tendencia se encuentra casi a nivel global, son pocas las iniciativas que buscan tejer lazos entre el campo universitario y los barrios vecinos. Y son pocas las iniciativas que tratan de integrar el trabajo con la huerta comunitaria en un programa de enseñanza superior.

Huerto UV

El proyecto *Huerto UV* representa una iniciativa que busca vincular la universidad con las comunidades barriales vecinas. Se trata de un proyecto de educación agroecológica desarrollado por estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana con habitantes de la ciudad de Xalapa, en el estado de Veracruz, en México. Se observa que mientras las huertas escolares están más relacionadas con la nutrición, el foco educativo de las huertas universitarias cuenta con potencial epistémico y de vinculación con la comunidad vecina a la universidad. En el caso de la universidad Veracruzana, el proyecto nació en el año 2010 impulsado por un grupo de profesores y estudiantes de diferentes disciplinas con el objetivo de promover un análisis crítico de la forma como se producen y consumen alimentos en la actualidad. El enfoque de los talleres está centrado en el reciclaje de recursos, la recuperación de los suelos urbanos para la práctica del cultivo y el consumo crítico.

La forma de enseñanza promovida en el Huerto UV, puede considerarse como “aprender-haciendo” (Merçon, 2012, p. 1219) mediante “contenidos-acciones” (Merçon, 2012, p. 1214), o lo que puede denominarse aprendizaje basado en acciones concretas. Los seminarios y cursos tratan de superar las relaciones de poder normalmente prevaletentes en las clases universitarias, ya que fueron organizadas por un núcleo dinamizador compuesto tanto por profesores como por estudiantes. Al mismo tiempo, esta novedosa modalidad pedagógica superaba fronteras disciplinarias. Por lo tanto, por su organización en núcleos

de intercambio de experiencias, el Huerto UV significa la consolidación de una iniciativa para democratizar la educación superior, tanto al interior como al exterior de la universidad. En este caso, en la interacción entre academia y comunidad, no se trata únicamente de la idea de extensión, de la universidad que ofrece cursos y por lo tanto afecta a su exterior, sino más bien de un diálogo cooperativo de ambas partes, o sea una afectación en los dos lados.

La dinámica de la Huerta UV se basa en la conformación de seis núcleos internos y tres núcleos externos con asociaciones sociales de la ciudad. Cabe resaltar que la participación de profesores y estudiantes en una realidad ajena al ámbito universitario contribuyó a que estos entendieran que los procesos sociales no son lineales, sino complejos y a generar lazos más durables entre la academia y los movimientos sociales y barriales, de los lugares donde ellas se ubican. Se rompe así la fantasía de la Torre de Marfil. En estas huertas se realiza un intercambio material —de semillas, alimentos, recetas, entre otros— pero también simbólico, en el sentido de intercambiar saberes agroecológicos. Los autores destacan la necesidad de institucionalizar la propuesta para que haya una mayor participación de la comunidad universitaria (Merçon, 2012, p. 1218). Además, la institucionalización puede considerarse importante para que el proyecto sea sostenible a largo plazo. En ese caso, tendría que incluir prácticas de simetría con la comunidad que evitaran el riesgo de subalternizar nuevamente sus saberes, riesgo que posiblemente puede generar la institucionalización de esas iniciativas.

Estas dos iniciativas representan un camino hacia una “ecología de saberes”, al mismo tiempo, dentro y fuera de las clases universitarias. Aunque ponen en práctica varios elementos como la vivencia, la *conscientização* y un cambio de relaciones de poder entre profesor y estudiante, cabe mencionar que todavía se trata de iniciativas locales y dispersas. Mucho más esfuerzo sería necesario para crear redes de trueque e intercambio entre estas iniciativas locales de enseñanza alternativa a nivel global y para darles más visibilidad y reconocimiento, también a nivel institucional. Con toda seguridad, estas experiencias pueden seguir avanzando hacia una apertura pluriépistémica, la que queremos esbozar en el siguiente apartado.

Por su parte, el Encuentro de Saberes con *mestres* en múltiples áreas de conocimiento, además de la agroecología y la economía solidaria, es un avance hacia una apertura epistémica de las universidades. Pero es necesario una dinámica de mayor intercambio entre los diferentes grupos de docentes que impulsan este proyecto para así avanzar en la evaluación conjunta de sus límites y potencialidades. Esto, como una mayor difusión del proyecto, garantizaría su enriquecimiento y continuidad.

En síntesis, las tres experiencias muestran la relevancia que tanto la economía solidaria como la agroecología han tenido para profundizar la apertura curricular de las instituciones de educación superior de la región. En el siguiente apartado queremos insistir en las implicaciones epistemológicas de esta apertura curricular.

Implicaciones epistemológicas para la economía solidaria: aportes desde la agroecología

En los experimentos de diversos actores, en la academia y fuera de ellas, se están jugando diversas epistemologías, políticas y actores. Allí vemos semillas de ecologías de saberes que puedan hacer el doble ejercicio de, por un lado, cuestionar el agotamiento de la episteme occidental; y, por el otro, proponer alternativas al actual capitalismo cognitivo.

El agotamiento epistémico se ha explicado con variados y novedosos conceptos: eurocentrismo (Amin, Dussel), empobrecimiento epistémico de las universidades (Carvalho, 2010), occidentalización (Mignolo, 2002) o epistemicidio (Sousa Santos, 2010). Con diferentes matices, todos estos conceptos insisten en el agotamiento de las ciencias para captar la complejidad de los problemas que se afrontan en el presente, entre los que está el de la autonomía y la soberanía alimentarias. Aquí, hablaríamos del agotamiento de las aproximaciones economicistas, de la agronomía y de la educación, de sus límites como campos de saber para aprehender opciones que no toman como referente universal a los ofrecidos por la modernidad. Desde esta perspectiva, podríamos considerar como un grave problema de las instituciones de educación superior de la región su tendencia a haber construido y mantenido

vigentes currículos monoepistémicos, siguiendo la metáfora de la agronomía de los monocultivos. Estas propuestas además subrayan la gran dificultad de nuestras actuales instituciones para captar las alternativas que las organizaciones colectivas están proponiendo.

No obstante, la ecología de saberes y la justicia epistemológica como lo han planteado, por ejemplo, Boaventura de Sousa Santos o Santiago Castro-Gómez respectivamente o, en términos de José Jorge Carvalho, la pluriversidad epistémica, son alternativas posibles a la universidad capitalista. Nuestros retos siguen tanto frente a la homogenización de la cultura y la ciencia, como frente a la universidad-empresa. Esto implica transformaciones a nivel académico y administrativo que sostengan y acojan propuestas alternativas. En últimas, nos exige un ejercicio permanente de reflexión a partir del cual efectivamente se abran las puertas de la Torre de Marfil y se acojan fraternalmente y democráticamente otros saberes provenientes de comunidades y movimientos sociales.

Para el cierre: semillas de apertura pluriepistémica

¿Qué significaría aplicar los principios y valores de la economía solidaria en las universidades?, ¿qué implicaría realmente promover encuentro de saberes en la educación superior? Con estas reflexiones queríamos abrir el debate para pensar la organización y enseñanza universitaria en nuevas perspectivas. Frente a las tendencias actuales del capitalismo cognitivo como lo hemos ilustrado con base en las experiencias de las universidades latinoamericanas, queríamos demostrar las tantas iniciativas que apuestan por una de-colonialización y de-comercialización del saber. Hemos escogido la economía solidaria y la agroecología como dos conceptos transformadores y campos de saber que representan la búsqueda de organizar la economía y las relaciones sociedad-naturaleza de forma más justa y equitativa. Especialmente en la agroecología se trata de recuperar los saberes ancestrales generados en la práctica de las comunidades indígenas, afro y campesinas.

Como hemos señalado, existen varias iniciativas novedosas en la educación superior que intentan abrir los espacios de las clases universitarias para la integración de temas de la economía solidaria y la agroecología. Pero no sería

suficiente un cambio únicamente a nivel de contenidos. Se requiere también cambios en términos de la organización universitaria y epistemológica para generar transformaciones más profundas y a largo plazo. En consecuencia, valdría preguntarse qué significaría organizar la estructura universitaria bajo principios de la economía solidaria. Por ejemplo, implicaría aplicar los principios de la cooperación en vez de la competitividad entre docentes y también entre las universidades mismas. También implicaría darle prioridad al valor de uso en la producción de conocimientos, por lo tanto, la educación y los conocimientos ya no serían tratados como mercancía, como un bien privatizado sino como un bien común, accesible para todas las personas interesadas. Un bien común que debe ser protegido o recuperado, mantenido y cuidado por los distintos estamentos universitarios.

Así como se ha señalado en la organización del trabajo, la economía solidaria en la educación superior requeriría una democratización radical de las relaciones laborales dentro de la administración universitaria, pero también en la enseñanza. Esas visiones de una “universidad solidaria” con tratan con las tendencias del capitalismo cognitivo prevaleciente en las universidades donde se comercializan y privatizan los conocimientos bajo una lógica de acumulación de capital, y donde se reproducen las relaciones desiguales de poder epistemológico entre el sur y el norte global y se mantienen las relaciones coloniales del saber en el interior de los países.

De hecho, además de cambios estructurales, en la administración universitaria se requieren también transformaciones a nivel epistémico para superar fenómenos como la colonización del saber y la universalización del conocimiento eurocentrico. Los ejemplos que hemos mostrado de la integración de la agroecología en la enseñanza superior representan justamente nodos de resistencia frente a estos fenómenos —el capitalismo cognitivo y la colonialización epistémica—. Al mismo tiempo, tratan de abrir espacios para procesos de creación y comunicación en el sentido de un encuentro de saberes. Estas propuestas van acompañadas de innovaciones pedagógicas que tienen como objetivo la transformación social a partir de la concientización de sus participantes. De esta forma, se trata de sacar la universidad del distanciamiento y aislamiento frente

a la sociedad y de abrir la Torre de Marfil en ambas direcciones: hacia afuera y hacia adentro. Como hemos señalado, la propuesta de EIV en Brasil trata de crear puentes entre campo y ciudad, entre la academia y los movimientos sociales, entre estudiantes y el campesinado. Mediante la vivencia de estudiantes en acampamentos del MST se busca profundizar estas conexiones a largo plazo y crear cooperaciones entre la sociedad y la universidad. La Huerta UV en México es un ejemplo de abrir la universidad para nuevos saberes agroecológicos y crear lazos con las comunidades vecinas mediante un proyecto de huerta comunitaria urbana. Así, la huerta se convierte en un espacio de diálogo entre diferentes saberes. Esto implica también transformaciones en los roles de enseñanza hacia procesos colaborativos y también cambios en las relaciones de poder entre docentes y estudiantes. El proyecto Encuentro de Saberes en Brasil es una apuesta por descolonizar la producción y socialización de conocimiento. En este ejemplo se abren las clases universitarias para docentes de origen indígena, afro y tradiciones populares que traen consigo conocimientos generados y sostenidos con mucho esfuerzo en la práctica cotidiana de sus comunidades desde muchas generaciones atrás. Estos saberes representan otro tipo de temporalidades —de largo plazo, en vez de las velocidades e inmediatez del corto plazo—, y requieren otro tipo de reconocimientos entre colegas, comunidades y en la sociedad —más allá de los rankings internacionales—. En consecuencia, con estos saberes se crea, se transmite y también se evalúa de forma diferente. Es por ello que podemos decir que estas experiencias representan pequeñas iniciativas de una de-colonialización de la producción de conocimiento y de la de-comercialización de la educación superior.

Traer la economía solidaria y la agroecología a las instituciones de educación superior no da por sentado que se gane automáticamente una apertura curricular ni la pluriversidad epistémica. Para lograrlo, además, sería necesario que la inclusión de esas áreas de saber involucrase el despliegue de prácticas pedagógicas con el potencial suficiente para trastocar a las que, según vimos en el primer apartado, caracterizan al capitalismo cognitivo instalado en nuestras universidades: la alta velocidad, el énfasis en la medición, la individualidad debilitada, la creatividad disminuida y el aislamiento. Prácticas que no fomenten la

alta velocidad de la producción, sino que sean capaces de ralentizar la enseñanza y el aprendizaje, incluso de acoger diferentes ritmos. Prácticas que no estén atadas a una única forma de medición sino den cabida a diversos parámetros, sin paraísos de certeza, pero sí comprometidos con las propias necesidades de transformación. Prácticas que en vez de debilitar la individualidad potencien la creatividad. Prácticas que, en últimas, nos ayuden a construir conjunta y fraternalmente alternativas al aislamiento y la indiferencia.

Las reflexiones sobre estas posibilidades de economía alternativa a la capitalista son no solo importantes sino urgentes. No se trata (solo) de la crítica a las actuales formas de economía basadas en una nueva estructura capitalista, sino de las formas de vida que se están construyendo con éstas. Por supuesto no es una tarea fácil, pues es algo que afrontamos de manera paradójica y ambigua, en medio de una tendencia que nos separa, nos aísla en tiempos acelerados y nos exige ser competitivos. Pero como el tejido de esta escritura a tres manos fue posible, creemos que las semillas de nuevas formas de producción de conocimiento y de de-comercialización de la universidad, son posibles. Ellas están arrojadas al viento y son posibilidades de vida alternativas. La vida, esa que siempre es capaz de sobreponerse y hacer resistencia. Solo tenemos que abrir los ojos y fijarnos en esas pequeñas plantas que están creciendo en diferentes lugares de nuestra región. Pequeñas plantas que se cuelan en las grietas más inesperadas del actual capitalismo.

Referencias

- Altieri, M. A. y Toledo, V. (2011). The agroecological revolution in Latin America: rescuing nature, ensuring food sovereignty and empowering peasants. *The Journal of Peasant Studies*, 38(3), 587-612.
- Berardi, F. (2007). *Generación Post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Carvalho, J. y Flórez, J. (2014). Encuentro de saberes: Proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Revista Nómadas*, 41, 131-147.

- Carvalho, J. (2010). Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, acciones afirmativas y encuentro de saberes. *Tabula Rasa. Revista de humanidades*, 12, 229-252.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin Condición*. Madrid: Trotta.
- Fals-Borda, O. y Rahman, M. A. (1991). *Action and Knowledge. Breaking the monopoly with participatory action-research*. New York, USA: The Apex Press.
- Federici, S. (2010). *El Calibán y la bruja. Cuerpo, mujeres y acumulación de capital*. Madrid: Traficantes de Sueños (2004).
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fuchs, Ch. (2014). *Digital Labour and Karl Marx*. New York, USA: Routledge.
- Gómez-Morales, Y. (2018). Abuso de las medidas y medidas abusivas. Crítica al pensamiento bibliométrico hegemónico. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 45(1), 269-290.
- Gómez-Morales, Y. (2017). El baile de los que sobran: cambio cultural y evaluación académica. *Revista Colombiana de Antropología*, 53 (2), 15-26.
- Hernández, A. (2015). *Política sanitaria y cuidado de la salud en los hogares en Colombia: acumulación e inequidad de género*. Tesis. UNC.
- Hering-Torres, M. (2015). Editorial: sin prisiones historiográficas. *Anuario Colombiano*.
- Hernández, A. (2017). *Política sanitaria y cuidado de la salud en los hogares en Colombia: acumulación e inequidad de género*. Tesis. UNC
- Marx, K. (1997). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. México: Siglo XXI.
- Martínez-Torres, M. y Rosset, P. (2014). Diálogo de saberes in La Vía Campesina: food sovereignty and agroecology. *Journal of Peasant Studies*, 41(6), 979-997.
- Merçon, J., Escalona M., Noriega, M., Figueroa, I., Atenco, A. y González, E. (2012). Cultivando la Educación Agroecológica. El huerto colectivo urbano como espacio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1201-1244.

- Mignolo, W. (2002). The Geopolitics of knowledge and the Colonial Difference. En: *The South Atlantic Quarterly*, 101(1), 57-96.
- Münch, R. (2015). El mecanismo de monopolio en la ciencia. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 17(2), 251-286.
- Nussbaum, M. (2015). *Educación para el lucro, educación para la libertad*. Conferencia. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Niesyto, H. (2017). Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. *MedienPädagogik*, 27, 1-29. doi:10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X.
- Quintela, S. (2006). *Economía Feminista e Economía Solidária: sinais de outra economia*. Rio de Janeiro, Brasil: PACS Instituto Políticas Alternativas para o Cone Sul.
- Rifkin, J. (2014). *Die Null-Grenzkosten-Gesellschaft. Das Internet der Dinge, kollaboratives Gemeingut und der Rückzug des Kapitalismus*. Frankfurt am Main, Deutschland: Campus.
- Rueda, R. (2008). Cibercultura/es: capitalismo cognitiu i cultura. *Temps d' Educació*, 34, 251-264.
- Rueda, R. (2015). Resonancias del nosotros: metáforas, fugas y resistencias. En R. Rueda; A. Ramírez y G. Bula. (Eds). *Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación. Conversaciones y re(di)sonancias*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rueda, R. y Ríos, D. (2016). Doctorados en ciencias sociales: epistemologías y políticas de inclusión. *Nómadas*, 44, 45-63.
- Sánchez, W. (2014). *Un acercamiento autobiográfico a la subjetivación del docente-investigador javeriano (1989-2012)*. Tesis. PUJ.
- Salcedo, J. (2017). *Reformas educativas y modos de subjetivación de docentes universitarios. Caso Universidad de La Salle*. Tesis. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado Interinstitucional en Educación.

- Sennett, R. (2008). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Singer, P. (2000). Economía solidária: um modo de produção e distribuição. En P. Singer y A. R.de Souza. (Eds.). *A economia solidária no Brasil: A autogestão como resposta ao desemprego*. São Paulo, Brasil: Contexto.
- Sodré, M. (1998). *Reinventado la cultura. La comunicación y sus productos*. Barcelona: Gedisa.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Teixera, H., Da Silva, I. y Bittencourt, L. (2013). Pasantía vivencial. Conectando movimientos sociales, agricultores familiares y universidad. *Revista LEISA*, 29(3), 5-7.
- Zibechi, R. (2005). La educación en los movimientos sociales. *Foro Latinoamericano de políticas educativas*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/203333034>.
- Zaldívar, J. (2009). *La Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial*. Recuperado de: https://www.academia.edu/4699834/La_Universidad_de_la_Tierra_en_México.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

LA AUTONOMÍA DEL DERECHO DE LA ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA: UNA PROPUESTA DESDE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA

**THE AUTONOMY OF THE RIGHT OF THE SOCIAL
AND SOLIDARITY ECONOMY: A PROPOSAL
FROM THE FORMATIVE RESEARCH**

*Paola Andrea Cardona-Buendía
Camilo Fernando Calderón-Suaza*

¿Cómo citar este capítulo?

How to cite this chapter?

Cardona-Buendía, P. A. y Calderón-Suaza, C. F. (2020). La autonomía del derecho de la economía social y solidaria: una propuesta desde la investigación formativa. En C. Pérez Muñoz e I. Hernández Arteaga (Eds.), *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación (tomo 2)* (pp. 93-116). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

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

RESUMEN

Un análisis del cuerpo normativo-jurídico que regula la economía social y solidaria en Colombia, desde una perspectiva hermenéutica crítica, pone de manifiesto la imposibilidad que tiene de desplegar su potencial transformador de la realidad social, en tanto alternativa a la economía de mercado pues, desde la Constitución Política de 1991, este modelo económico es considerado como par de la economía capitalista. Una concepción de universidad como espacio crítico y transformador, generador de posibilidades alternativas de desarrollo, que reconoce la crisis del modelo económico hegemónico, hace posible plantear una propuesta que, desde la investigación formativa en el nivel de pregrado, direcciona el debate en torno a la autonomía del derecho que regula la economía social y solidaria, posibilitando la generación de temas y problemas de investigación que exploren vías para ampliar la frontera del conocimiento y la definición de estrategias que promuevan, a partir de la solidaridad, condiciones de vida buena y de desarrollo sostenible.

PALABRAS CLAVE: derecho cooperativo, desarrollo sustentable, cooperativismo, economía de mercado, capitalismo, economía participativa.

ABSTRACT

An analysis of the normative-juridical body that regulates the Social and Solidarity Economy in Colombia, from a critical hermeneutical perspective, demonstrates the impossibility of deploying its transforming potential of social reality as an alternative to the market economy, from the Political Constitution of 1991, this economic model is considered as a pair of the capitalist economy. A conception of the University as a critical and transforming space, generator of alternative possibilities of development, which recognizes the crisis of the hegemonic economic model, makes it possible to propose a proposal that, from the formative research at the undergraduate level, direct the debate around to the autonomy of the Law that regulates the Social and Solidarity Economy, enabling the generation of topics and research problems that explore ways to expand the frontier of knowledge and the definition of strategies that promote, from solidarity, good living conditions and development sustainable.

KEYWORDS: cooperative law, sustainable development, cooperativism, market economy, capitalism, participatory economy.

Introducción

En el marco del desarrollo de un proyecto de investigación, denominado “Alcance y límites de la potestad sancionatoria del Estado colombiano frente a las organizaciones de economía solidaria”, financiado por la Universidad Cooperativa de Colombia, emergió una categoría de análisis relativa a la autonomía del derecho social y solidario, que fue abordada por los investigadores y de la cual se derivó la propuesta de dinamizar, desde la investigación formativa, el debate acerca del derecho social y solidario en los planes de curso. De tal manera que, a partir de esta práctica, propia del pregrado, se generen temas y problemas de investigación, se exploren posibilidades de ampliar la frontera del conocimiento y se definan estrategias que promuevan, con base en la solidaridad, condiciones de vida buena y de desarrollo sostenible, considerando la universidad como un espacio crítico y transformador que reconoce la crisis del modelo económico hegemónico.

El desarrollo de este capítulo, resultado parcial de la investigación, adopta el modelo crítico-hermenéutico (Mejía, 2016), propio del derecho, interpretando el contexto normativo-social; con lo cual se promueve también la comprensión conceptual del fenómeno y se genera una propuesta que permite una transformación de fondo al problema de la falta de autonomía del derecho social y solidario.

El marco teórico que sustenta el desarrollo del capítulo es la teoría crítica, desarrollada por la Escuela de Frankfurt, y llevada al campo del derecho por Habermas y Honneth, principalmente, al considerar el derecho como una posibilidad de emancipación social, en línea con lo que se plantea desde la economía social y solidaria.

En el marco de esta investigación, la necesidad de promover la autonomía del derecho social y solidario, como posibilidad de realización de los propósitos de la economía social y solidaria en tanto alternativa a la economía de mercado, resultó ser uno de los principales hallazgos. De lo que se derivó la contribución, a modo de propuesta, desde la formación de los profesionales del derecho, una actitud crítica y reflexiva, generada de manera transversal a través de

la investigación formativa, acerca de los límites que le impone la regulación normativa a la Economía Social y Solidaria, manteniéndola en la marginalidad y restringiendo su potencial alternativo.

Más que limitación, es un reto presentar los resultados de una investigación de la que emergió la temática central. Con esto se busca captar la atención de quienes promueven la economía social y solidaria como una alternativa necesaria, en tiempos en que la economía de mercado casi ha eliminado el sentido de solidaridad. Se trata de motivar el debate acerca de la importancia de la autonomía del derecho social y solidario, de tal manera que se logre la pertinencia de la plataforma legal que los sustenta. No se puede pretender un pleno desarrollo de la economía social y solidaria si no se garantiza la pertinencia legal.

En un primer momento, este apartado presenta el debate en torno a la autonomía del derecho de la economía social y solidaria, haciendo un recuento de su configuración antes y después de la Constitución Política de 1991, develando cómo el marco normativo-jurídico imposibilita el despliegue del potencial emancipador de la economía social y solidaria como modelo. Posteriormente se expone la propuesta que, desde la investigación formativa, en concurso con una idea de solidaridad como reconocimiento recíproco, hace posible direccionar el debate en torno a la autonomía del derecho que regula la economía social y solidaria.

Contexto normativo jurídico de la economía social y solidaria en Colombia

Al realizar un recorrido por las normas jurídicas que regulan las relaciones al interior de la economía social y solidaria (en adelante ESS), se encuentra la ley 134 de 1931. Este es un cuerpo normativo que contemplaba las disposiciones que regían las sociedades cooperativas en Colombia, permitiendo al Estado ejercer vigilancia, por medio de las autoridades y funcionarios de la República, ante cualquier hecho punible que pudiesen cometer las personas administradoras de estas cooperativas (Congreso de Colombia, 1931).

Posteriormente, el decreto ley 1598 de 1963, actualizó la legislación cooperativa. En su artículo 11, define que la entidad encargada de limitar el servicio prestado a sus asociados sería la Superintendencia Nacional de Cooperativas, cuando considere pertinente intervenir para extender los servicios prestados de dichas entidades a sus afiliados (Congreso de Colombia, 1963).

El decreto 2536 de 1986, creó el Consejo Nacional de Economía Solidaria, encargado de desarrollar proyectos de formulación legislativa, e ideando su propio reglamento, proferido por el Presidente de la República para esta entidad, al momento de su creación. Esto se aprecia en el numeral quinto del artículo cuarto (Congreso de Colombia, 1986).

La ley 79 de 1988 especificó el órgano gubernamental encargado de la vigilancia de las cooperativas en Colombia: el Departamento Administrativo Nacional de Cooperativas. En la misma ley se regularon los bancos cooperativos, los cuales estaban bajo la vigilancia de la Superintendencia Bancaria, cuya regulación se evidencia en el artículo 98 de esa ley. Esto denota la disparidad normativa en el campo del derecho de la economía solidaria en 1988 (Congreso de Colombia, 1988), pues se equiparaba al modelo financiero de la economía de mercado.

Con el fin de ver el “imperio delimitador en las cooperativas”, es necesario analizar a profundidad la ley antes citada, específicamente el artículo 16, en el que se recalca la observancia que tiene el Departamento Administrativo Nacional de Cooperativas en la conformación de estas entidades y el régimen de sanciones que se les aplicará en caso de un incumplimiento a los estatutos. Esto está presente en el pliego de observaciones a las que serán sujetas las cooperativas, bajo la supervisión del Departamento Administrativo Nacional de Cooperativas.

Con la expedición de la Constitución Política de 1991, la ESS encuentra su soporte supralegal en los artículos 1, 38, 51, 57, 58, 60, 64, 103, 189 y 333, mediante los cuales se reconoce a las organizaciones solidarias dentro del texto constitucional. Allí también el Estado adquiere el deber de protegerlas y vigilarlas, haciendo un claro hincapié en uno de los principios centrales del Estado y de la ESS “(...) fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran” (Constitución Política, 1991, p. 1).

En virtud de lo anterior, y una vez instaurada la Corte Constitucional, se pone de manifiesto la prevalencia de este principio, a través de la sentencia T- 406 de 1992, la cual expone los principios que se aplican al derecho solidario.

En vista de su naturaleza abierta, los valores constitucionales sólo tienen una eficacia interpretativa; la Corte Constitucional debe ser respetuosa de la prerrogativa legislativa que consiste en establecer el alcance general de los mismos. Esto no impide que la Corte pueda, e incluso deba, en ciertos casos, valerse de ellos para resolver una situación específica o para valorar otras normas o instituciones; sin embargo, ello sólo sería posible dentro de una interpretación global de los hechos y del derecho y no como normas de aplicación inmediata suficientes por sí solas para fundamentar la decisión judicial. Los valores son definitorios a la hora de resolver un problema de interpretación en el cual está en juego el sentido del derecho, no son normas de aplicación directa que puedan resolver, aisladamente, un asunto. (Sentencia T-406 de 1992)

Desde otro punto de vista, se encuentra el antecedente descrito en la sentencia T-505 de 1992, la cual precisa que, aunque se trate de materializar el principio de solidaridad en las relaciones que se originan en un Estado Social de Derecho, realmente lo que se encuentra plasmado es el poder sancionatorio frente a las organizaciones solidarias, del siguiente modo:

El Estado Social de Derecho, los principios de dignidad humana y de solidaridad social, el fin esencial de promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los derechos, deberes y principios constitucionales y el derecho fundamental a la igualdad de oportunidades, guían la interpretación de la Constitución económica e irradian todos los ámbitos de su regulación —propiedad privada, libertad de empresa, explotación de recursos, producción, distribución, utilización y consumo de bienes y servicios, régimen impositivo, presupuestal y de gasto público. (Sentencia En C. Pérez Muñoz e I. Hernández Arteaga (Eds.), *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación (tomo 2)* (pp. 53-88). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. DOI: <https://dx.doi.org/10.16925/9789587602234> de 1992)

Siguiendo con la misma línea argumentativa, se tienen también los presupuestos de la sentencia T-067 de 1994, la cual hace alusión, específicamente, al principio de solidaridad, reconociendo su funcionalidad dentro del Estado Social de Derecho que hoy rige el marco jurídico colombiano.

Para los fines de este proceso importa destacar el principio de solidaridad que, como ya lo expresara la Corte, aspira a realizar el valor de la justicia. Ella implica, en palabras del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, “adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros”. En términos constitucionales representa el papel activo del Estado, comprometido a prestar el apoyo que requieran las personas para alcanzar la efectividad de sus derechos y para colmar las aspiraciones propias de la dignidad humana. Es, entonces, un concepto ligado íntimamente a la función del Estado Social de Derecho. (Sentencia T-067 de 1994)

Es acá donde se manifiesta, de forma evidente, que el papel activo del Estado no es solamente el de prestar ayuda en la aplicación del principio o en el favorecimiento del amparo de derechos; además está llamado a sancionar las conductas que van contra los lineamientos que se han trazado para la materialización de medidas de intervención de este en las organizaciones de economía solidaria del país. Una manera de ver los inicios de la delimitación de los derechos de las personas en el ámbito solidario, lo manifestó la Corte en la sentencia T-801 de 1998.

La Corte ha sido clara al manifestar que el principio de solidaridad que caracteriza al Estado Social de Derecho impone al poder público, pero también a los particulares, una serie de deberes fundamentales para el logro de una verdadera y equitativa armonización de los derechos. En este sentido, ha afirmado que la solidaridad representa un límite al ejercicio de los derechos propios (...). (Sentencia T-801 de 1998)

Esto último evidencia que el principio de solidaridad en el Estado Social de Derecho en Colombia posee atributos de circunscripción y restricción, y no todo está supeditado a ejercer solamente derechos, sino la regulación del Estado del límite de estos.

En 1998 se expidió la ley 454, cuyo objeto fue determinar el marco conceptual regulatorio de la economía solidaria, transformar el DANCOOP en Departamento Administrativo, crear la Supersolidaria y el Fondo de Garantías para las Cooperativas de Ahorro y Crédito (Congreso de Colombia, 1998). En esta norma jurídica se definió la Economía Solidaria como “el sistema socioeconómico, cultural y ambiental conformado por el conjunto de fuerzas sociales organizadas en formas asociativas identificadas por prácticas autogestionarias solidarias, democráticas y humanistas, sin ánimo de lucro para el desarrollo integral del ser humano como sujeto, actor y fin de la economía” (Congreso de Colombia, 1998).

Según esta ley, el Estado asumió la responsabilidad de garantizar “el libre desarrollo de las Entidades de Economía Solidaria, mediante el estímulo, promoción, protección y vigilancia, sin perjuicio de su natural autonomía” (Congreso de Colombia, 1998). Resulta particularmente contradictorio el último enunciado, en tanto la misma ley determina la forma organizativa interna de las organizaciones de la ESS, incluso les impone responsabilidades frente a sus coasociados y a la sociedad en general. La ley no menciona el carácter alternativo de la ESS frente a la economía de mercado, sino que la ubica en plano horizontal, de paridad, lo que conlleva un desconocimiento de los principios y fines de la ESS.

Lo anterior es apenas comprensible, pues en el derecho, considerado como un campo de interacción (Bourdieu), los actores se disputan la potestad de imponer el horizonte interpretativo del mismo. Además, es claro que las fuerzas económicas del modelo hegemónico dominan el discurso jurídico y su sentido, quedando la ESS marginada, desde el campo de lo jurídico, a una actividad que en apariencia busca promover la solidaridad pero desde unos principios claramente liberales.

La Constitución, considerada como proyecto político, pero también como cuerpo normativo-jurídico, orienta el contenido del cuerpo legal y de las políticas públicas de un Estado; en ese sentido, tiene el potencial de direccionar la acción institucional desde arriba, lo que al mismo tiempo representa su límite. Tal es el caso del *corpus iuris* de la ESS, que no puede escapar al proyecto económico constitucional, con una fuerte protección y respaldo a la economía de mercado y a la propiedad privada, iniciativas que resultan antagónicas a la perspectiva de la ESS.

Resulta particularmente significativo que, en el marco del proyecto de nación plasmado en la Constitución Política de 1991, se le diera notoria importancia a la solidaridad, elevándola a principio fundamental¹ en el marco del Estado Social del Derecho. Sin embargo, existe lugar para la crítica, pues la constitucionalización del derecho a la solidaridad quedó limitado, en su dimensión económica, en la medida en que se confundió este con una idea de asistencia estatal frente a las personas en condiciones de vulnerabilidad. En otras palabras, el Estado asumió, por mandato constitucional, la responsabilidad de asistir a los más necesitados y, consecuentemente, los ciudadanos, también por mandato constitucional, adquirieron la potestad de hacer exigible dicha asistencia. Es claro entonces el modelo de Estado benefactor que aún conserva la Constitución Política de 1991, en cuyo caso no se debe confundir solidaridad con asistencialismo o con responsabilidad social.

En ese orden de ideas, la crítica se dirige tanto al contenido constitucional relativo a la ESS, como a su despliegue normativo legal y administrativo, en la medida en que ubica, desde el punto de vista jurídico, a las organizaciones de ESS en una condición de par de la economía de mercado, siendo esto una contradicción en sí misma, pues no se puede equiparar ni por principios, ni teleológicamente. Los principios que fundan la ESS, así como la finalidad que

1 El primer artículo de la Constitución Política de Colombia de 1991, considera como principio fundante del Estado colombiano la solidaridad. No es fortuita dicha consideración, sino que se circunscribe en la tradición liberal ilustrada, heredera de los principios de la Revolución Francesa: libertad, igualdad y fraternidad.

persigue, son antípodas a los de la economía capitalista, pues precisamente la ESS se proyecta como alternativa (*alter ego*) y no como par.

Pese a que existen normas jurídicas específicas direccionadas a la regulación del sector solidario en Colombia (Katime y Sarmiento, 2006), estas no posibilitan el despliegue del potencial transformador de la ESS, en la medida en que los principios en las que se fundan son los mismos de la economía de mercado. Sin abordar el debate constitucional, que debe trascender el análisis normativo legal, didáctico y científico, Katime y Sarmiento, señalan:

Finalmente, se requiere que las normas aplicables al sector solidario se desarrollen mucho más, pues para que exista una rama autónoma del derecho es necesario contar, a su vez, con la autonomía legislativa, didáctica y científica de la misma, lo que no se da todavía en el presente caso.

Nada de lo anterior implica ni significa que no se deban seguir haciendo investigación y esfuerzos para armonizar y sistematizar la legislación aplicable a las entidades del sector solidario, y dejar abierta la posibilidad de que algún día exista un “derecho solidario”, como rama especial aplicable a ese tercer sector alternativo al público y al privado con ánimo de lucro, el que, por ahora, podría estar en un proceso de estructuración. (2006, p. 161)

La crítica también es propuesta por Martínez, en los siguientes términos:

El paradigma de una economía neoliberal se impuso en todas las esferas de la sociedad y en las políticas públicas, se vendió la idea de un sólo tipo de economía (de mercado, competitiva, globalizada). Todo lo público se volvió “ineficiente”, desatándose la ola privatizadora que entregó a privados la salud, la educación, los proyectos energéticos, los recursos naturales, el transporte, los servicios públicos y hasta las basuras. Así se inaugura la década del 2000 y las instituciones para la economía solidaria recién creadas por la Ley 454 del 1998. Pero también se institucionaliza una visión de economía solidaria que tendrá consecuencias en el desarrollo del sector y en las políticas que hasta ahora se han implementado hacia él.

En las últimas décadas, se institucionalizó en el país un concepto de economía solidaria “restrictivo” y “formalista” que la define a partir de ciertas formas asociativas. Tal definición no aborda lo sustantivo de los actos económicos que la constituyen, sus lógicas y su racionalidad. Definir la economía solidaria solo a través de organizaciones jurídicamente reconocidas que la ejercen y no por los actos económicos que la constituyen, implica, en esencia, reconocer un solo tipo de economía; evade el cuestionamiento al modelo económico hegemónico, a las graves problemáticas que genera y distorsiona la responsabilidad de un Estado democrático que debe dar garantías a las diversas economías existentes en la sociedad. (2016, p. 185)

Es necesario hacer énfasis en el carácter *alternativo* de la ESS, frente a la economía de mercado. También en su auténtico potencial transformador de una realidad social que cada día demuestra, empíricamente, el fracaso del actual modelo. Esto último se evidencia en un cúmulo de exclusiones y expectativas fallidas, en una crisis global multifactorial que involucra al ser humano y su entorno.

La investigación formativa y la autonomía del derecho social y solidario

Después de realizar un diagnóstico sobre el derecho de la economía social y solidaria, y a manera de crítica, planeadas las insuficiencias del derecho positivo para posibilitar el potencial transformador de la ESS, se hace necesaria una propuesta que haga viable la concreción de sus fines emancipatorios. Esta segunda parte del capítulo presenta la propuesta que, desde la investigación formativa, en concurso con una idea de solidaridad como reconocimiento recíproco, hace posible direccionar el debate en torno a la autonomía del derecho que regula la ESS.

Arango (2013) realiza una reconstrucción del concepto de solidaridad, a partir de sus múltiples acepciones, para terminar en “una comprensión que le reconoce una doble dimensión, tanto descriptiva como normativa,

propia de los conceptos éticos densos” (p. 44)². La solidaridad es un término polisémico cuyo contenido y alcances se construye a partir del contexto; sin embargo, Arango (2013) distingue dos concepciones de la solidaridad, una de ellas “identifica la solidaridad con un sentimiento que motiva la acción y la decisión políticas”, y la otra es una concepción normativa, que a su vez implica una dimensión moral, política y jurídica. Para Arango, “la solidaridad en sentido normativo se convierte así en un elemento central del Estado social de derecho, de una democracia social o del reconocimiento de los derechos sociales como fundamentales” (2013, p. 44). La tesis central, propuesta por el autor, resulta de considerar la solidaridad como “responsabilidad común ante la injusticia estructural”.

En la reconstrucción del concepto normativo de solidaridad, Arango va a responder, desde la filosofía analítica, a las concepciones “liberal, republicana y deliberativa de democracia”, para, en su lugar, plantear una idea de “democracia social” (Arango, 2013). Resultan particularmente interesante, las objeciones que plantea a la idea procedimental de democracia y derecho propuestas por Habermas, en el sentido de considerarla necesaria pero insuficiente:

La concepción discursiva del proceso político y de la sociedad contemporánea es una propuesta necesaria, mas no suficiente, para afrontar la injusticia estructural. Las instituciones y los procedimientos democráticos de una democracia social, es decir, una democracia que es inclusiva (Young 2000; Arango 2012) y se toma suficientemente en serio la solidaridad, no se limitan a desbloquear los flujos de información y expresión políticas para que los ciudadanos ilustrados puedan autodeterminarse. (p. 49)

2 “Un concepto ético denso, como lo sostiene Hilary Putnam, es tanto descriptivo como normativo (Putnam 2004, 50 y ss.). La crueldad es un ejemplo. Cuando se dice que alguien es cruel, no se describe simplemente la conducta de quien se alegra con el sufrimiento de otro; además, se desapruueba o condena esa forma de actuar. Cuando decimos que alguien es solidario, no sólo describimos un comportamiento cooperativo con el necesitado, sino que aprobamos y aplaudimos tal forma de actuar” (Arango, 2013, p. X).

La intencionalidad de la concepción normativa de la solidaridad, propuesta por Arango, en el sentido de considerarla como una respuesta a la injusticia, logra su cometido en el marco de la responsabilidad atribuida a los Estados Sociales de Derecho frente a las comunidades vulnerables. Empero no toca, en lo absoluto, la estructura de un sistema que ejerce una fuerte influencia sobre el contenido y límites del mismo derecho; en ese sentido, esta idea se queda corta frente a la posibilidad de una fundamentación radical de la solidaridad en una línea crítica emancipatoria. No se trata entonces de continuar planteando paliativos sino auténticas alternativas a un modelo económico en crisis.

Honneth (1992) va a distinguir la solidaridad como una forma de reconocimiento, al lado del amor y del derecho, a las que les corresponde unas formas de desprecio³.

La categoría del *reconocimiento* surge de los planteamientos de Hegel, pero además se alimenta de la teoría foucaultiana del *poder* y del *entendimiento intersubjetivo* presentado desde la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas. Se aborda desde el ámbito de la teoría crítica y de la filosofía práctica, por Axel Honneth, quien pretende articular la dimensión prescriptiva de una teoría del reconocimiento, tal como la presentó Hegel, con una visión de una teoría moral, que asume que la relación positiva del sujeto se apoya en la relación con el otro, a partir de la premisa de que el hombre solamente es hombre entre los hombres (Fichte, 1971, citado por Honneth, 1992, p. 27). Lo anterior también se valida mediante la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, según la cual el *otro* tiene una función esencial para el sujeto, lo que remite a los principios de *igualdad* y *moralidad* desde una ética discursiva y continuada en facticidad

3 Para Honneth la experiencia en la relación amorosa debe ser recíproca, soportada en una común dedicación, mediada por la libertad individual. Sostiene que “si se habla de un reconocimiento como de un elemento constitutivo del amor, lo que se designa no es un respeto cognitivo, sino uno acompañado de dedicación, una afirmación sostenida por la autonomía” (Honneth, 1992). Por su parte, el derecho configura una forma de reconocimiento recíproco, en la medida en que los individuos que interactúan se reconocen como sujetos de derechos, en calidad de personas, independientemente de sus condiciones. Una de las consecuencias por el no reconocimiento de derechos es lo que ha denominado como un “sentimiento paralizante de vergüenza social”. (Honneth, 1992).

y validez. A partir de esto, Habermas despliega una defensa del derecho (desde una perspectiva procedimental) como posibilidad de emancipación.

Honneth propone formas de reconocimiento intersubjetivo, que encierran en sí el potencial de una motivación de los conflictos. Siguiendo a Mead y a Hegel, el autor propone tres formas de reconocimiento recíproco: la primera, la dedicación emocional que conocemos en las relaciones de amor o de amistad, en las cuales el amor significa reconocimiento acompañado de dedicación, confianza afectiva y afirmación de la autonomía; también el amor expresa simpatía y atracción. La segunda emerge del reconocimiento jurídico, en el que la responsabilidad moral está relacionada con dos ideas de respeto asociadas: el respeto kantiano universal relacionado con la dignidad y el respeto referido a las realizaciones individuales en un contexto social. La tercera forma de reconocimiento está dada por adhesión solidaria, pues la solidaridad para Honneth está en el marco de las relaciones recíprocas.

En este caso, la solidaridad no se puede dar entre ciudadanos con plenos derechos y excluidos, humillados o víctimas. Lo descrito posibilita, en la secuencia de las tres formas de reconocimiento, el crecimiento progresivo de la relación positiva de la persona consigo misma (Honneth, 1997, pp. 7-116). Teniendo presente que el reconocimiento como proceso en su dimensión individual, social y por lo tanto moral, persigue un fin que se materializa por determinadas formas, la no satisfacción de las tres formas de reconocimiento, propuestas por el autor, dan lugar a los conflictos sociales, en la medida en que el no reconocimiento se asimila a formas de menosprecio asociadas al maltrato, la injuria, la humillación, la desposesión y la deshonra que limitan la autonomía y desconocen la dignidad de la persona.

En consecuencia, existen tipos de menosprecio ligados a los tres modelos de reconocimiento. El uso cotidiano de la palabra *menosprecio* engloba diferentes lesiones psicológicas y sociales del sujeto. La experiencia del menosprecio se enraíza en el plano afectivo de los sujetos morales y políticos, de modo que puede motivar el impulso a resistencias y conflictos sociales, esto es, a la lucha por el reconocimiento (Honneth, 1997, p. 161). Pero también las experiencias de menosprecio pueden llevar al individuo a paralizarse ante los eventos de

la sociedad. El modo de menosprecio más profundo es el de la humillación personal, porque no se asocia con el dolor corporal sino con el sentimiento de estar indefenso, con el sentimiento de haber sido lesionada la confianza aprendida en el amor, con el sentimiento de haber perdido la capacidad autónoma del propio cuerpo. Este menosprecio significa la pérdida de la confianza en sí mismo, la confianza en el trato corporal con los otros sujetos y también la ruptura con las formas de socialización primarias. Justificar el padecimiento de la tortura o de la violencia implica el desplome de la confianza en el mundo social y en la propia seguridad.

Existen otros dos tipos de menosprecio, diferentes al maltrato corporal: 1) las pretensiones de derecho y 2) la negativa al valor social del singular o del grupo. Aunque estos últimos están relacionados con cambios históricos, el maltrato físico no tiene una categoría histórica, sino que está relacionado con la integridad moral (Honneth, 2007, p. 162).

En las condiciones de la sociedad moderna, la solidaridad está por ello ligada al presupuesto de relaciones sociales de valoración simétrica entre sujetos individualizados (y autónomos); en este sentido, valorarse simétricamente significa considerarse recíprocamente a la luz de los valores que hacen aparecer las capacidades y cualidades de cualquier otro como significativas para la praxis común. Las relaciones de este tipo deben llamarse “solidarias” porque no solo despiertan tolerancia pasiva, sino participación activa en la particularidad individual de las otras personas; pues solo en la medida en que yo activamente me preocupo de que el otro pueda desarrollar cualidades que me son extrañas, pueden realizarse los objetivos que nos son comunes. Que “simétrico” aquí no puede significar valorarse recíprocamente en igual medida, se desprende de la apertura principal de interpretación de todo horizonte social de valores; en último término, ningún objetivo colectivo es representable como tan fijo cuantitativamente que establezca una comparación exacta entre el valor de la contribución del singular, “simétrico” debe más bien significar que todo sujeto, sin escalonamientos, tiene la oportunidad de sentirse en sus propias operaciones y capacidades como valioso para la sociedad. Por ello las relaciones sociales, tal

como las hemos englobado en el concepto de solidaridad, pueden solamente abrir el horizonte en que la concurrencia individual acerca de la valoración social adopta una forma libre de dolor, no perturbada por la experiencia del menosprecio. (Honneth, 1992, pp. 158-159)

Con base en la teoría del reconocimiento de Honneth, puede decirse que la solidaridad resulta mucho más adecuada para fijar el horizonte epistémico del debate en torno a la autonomía del Derecho de la ESS, pues devela que, en su fundamento, este modelo económico es realmente una alternativa a la economía de mercado, en tanto logra posicionarse como valioso para la sociedad, mediante una relación libre de menosprecio y subvaloración.

Así mismo, el reconocimiento de los derechos efectivos de los miembros de las comunidades, junto con la búsqueda de la igualdad, son necesarios para lograr una convivencia que parta de los principios de dignidad y respeto. Una convivencia que permita, por ejemplo, el acceso de las minorías discriminadas históricamente a beneficios que les permitan mejorar sus condiciones materiales de vida, lo cual solo es posible si se logra desplegar el potencial emancipatorio de la ESS. Se asume como una responsabilidad histórica en el camino hacia la construcción de una sociedad más justa y democrática, a partir del cumplimiento de la función social del poder legislativo y ejecutivo.

Por otro lado, es preciso considerar el doble fundamento en el direccionamiento del debate en torno a la autonomía del derecho de la ESS: lo epistémico y lo metodológico – operativo.

En primer lugar, se debe considerar la concepción de solidaridad planteada por Honneth, especialmente si se tiene en cuenta el contexto de las sociedades complejas. El filósofo alemán entiende la solidaridad como una esfera del reconocimiento, que hace posible desbordar los límites de una concepción normativa de la solidaridad circunscrita solo a la responsabilidad estatal de promover los derechos sociales. En segundo lugar, el debate debe orientarse desde una concepción deliberativa del derecho, en la medida en que permite, en el marco de la formación investigativa, la construcción de sentidos y discursos informados acerca de la ESS. Esto favorece la construcción de una conciencia

crítica y reflexiva, además de la consolidación de un público contrahegemónico que pueda debatir en los espacios de participación política propios de los Estados Sociales de Derecho y con ello redireccionar el contenido mismo del *corpus iuris* de la ESS.

Habermas propone un paradigma procedimental del derecho, circunscrito en el contexto de los Estados Democráticos de Derecho, de corte postmetafísico, a partir de una sociología reconstructiva, posible a desde la noción de razón comunicativa. Así mismo, va a reaccionar a las concepciones de derecho axiológicas para, desde la idea de razón comunicativa, propia de su teoría de la acción comunicativa, proponer un paradigma que responda a los vacíos que, en una sociedad compleja, no logró llenar la razón práctica emanada de los siglos XVIII y XIX. En ese sentido, el derecho, en un contexto democrático, se construye deliberativamente, a partir de concesos producto del debate de corrientes de opinión hegemónica y contrahegemónica.

El derecho, visto como una mediación entre hechos y normas, se constituye en un instrumento capaz de incidir en procesos de transformación social tendientes a la subversión del orden establecido y la construcción de nuevas posibilidades de desarrollo con un claro sentido de humanidad. Los enormes retos que se plantea, en sentido metodológico y teniendo en cuenta la teoría crítica social (diagnóstico, crítica, propuesta), están relacionados con 1) develar las insuficiencias del cuerpo normativo-jurídico que regulan la ESS en Colombia, a partir de la investigación formativa como propuesta pedagógica transversal en la formación de los abogados; 2) comprender críticamente tales insuficiencias con relación al potencial emancipatorio de la ESS y 3) proponer alternativas de regulación jurídica pertinentes.

Si se entiende al individuo como un actor social, la investigación formativa permite desarrollar una serie de pasos diseñados con la intención de realizar procesos de fortalecimiento de la apropiación del conocimiento. Lo anterior, a partir de la óptica según la cual la investigación formativa obedece a preceptos de rigurosidad académica, en los que no es plausible que sus aportes a la academia sean desplazados por no hacer parte de la investigación científica, en sentido estricto:

La investigación formativa puede concentrarse en las fortalezas y debilidades de un programa o curso buscando hacer un diagnóstico de lo que puede cambiarse en estos para mejorar y si los cambios que se introducen realmente producen mejoramientos. Podemos referirnos a tal investigación formativa como investigación centrada en la práctica que va desde el enfoque del practicante reflexivo de Schon (1983, 1987, 1995) y la metodología de la ciencia-acción de Argyris, Putnam y Smith (1985), a los estudios de evaluación iniciados en la Universidad de Harvard (Light, Singer y Willet, 1990) y a la investigación de aula de Angelo y Cross (1993). (Sell, 1996.)

Ahora bien, considerando la investigación formativa como una herramienta que permite que desde el aula de clase se forjen interacciones importantes entre el mundo de la vida y el mundo teórico, se generan posibles repuestas a problemáticas reales, que emergen desde la participación activa de los estudiantes en la indagación, estructuración y cimentación del conocimiento, pero a su vez, implica que los profesores deben estar dispuestos a realizar actualizaciones constantes, no solo en su área de experticia profesional, sino además en las prácticas pedagógicas que llevan a los espacios de formación:

En el país, particularmente en las instituciones de educación superior, el Consejo Nacional de Acreditación, CNA comenzó a hablar de investigación formativa en la segunda mitad de la década del 90 como aquel tipo de investigación que se hace entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa y que es propio de la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos tanto en el aprendizaje, por parte de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes. (Restrepo, 2003, pp. 197-198)

Siguiendo a Bernardo Restrepo Gómez, cuando hablamos de investigación formativa es necesario hacerlo desde la orilla correcta:

(...) Esta estrategia, vista desde el aprendizaje, no desde la enseñanza, suele denominarse *aprendizaje por descubrimiento y construcción (organización) de conocimiento*. A partir de un problema el estudiante busca, indaga, revisa situaciones similares, examina literatura relacionada, recoge datos, los organiza, los interpreta y enuncia soluciones. Construye, así, (organiza) conocimiento o aprendizaje de conocimiento, aunque sea conocimiento ya existente. Desde esta estrategia de enseñanza es más posible fomentar competencias investigativas, así no se desarrollen proyectos completos de investigación. Es lo que puede denominarse formación investigativa o investigación formativa. (Restrepo, 2003, p. 197).

Esta herramienta debe ser vista como un método que permite crear, desde los ambientes de aprendizaje, espacios adecuados para la construcción de los primeros pasos encaminados al mundo de la investigación. En el caso particular de la autonomía del Derecho Social y Solidario, es necesario que se planteen posibles alternativas jurídicas que sean consecuentes con la fundamentación teórica y empírica que le dio origen:

Finalmente, la misión de proyección social de la educación superior es una oportunidad rica en posibilidades para hacer investigación formativa. El trabajo directo con la comunidad, las asesorías y las consultorías son propicios para llevar a cabo diagnósticos al comienzo de los programas y evaluaciones al término de los mismos. En ambas actividades esta ínsita la investigación, no tanto como investigación en sí, sino como actividad formativa que enseña oportunidades de llevar a cabo aquella, cómo conducirla y cómo ligarla a la docencia y a la proyección social.

En cuanto al rigor metodológico, porque la investigación formativa no significa falta de rigor, éste debe estar presente en todas las actividades propias de ésta. El rigor es básico en la investigación y debe, por ende, serlo en el aprendizaje de la misma. (2003, p. 200)

A través de la investigación formativa, en el campo del derecho, se hacen posibles lecturas de la realidad desde diferentes perspectivas temáticas, lo que conlleva la emergencia de nuevos ejes problémicos y consecuentemente la propuesta de alternativas de transformación social. Se trata de una apuesta conceptual y metodológica que haga posible la construcción colectiva de horizontes comunes que aporten al debate acerca de la importancia de la autonomía del Derecho Social y Solidario.

Referencias

- Albert, M. (2016). *Vida más allá del capitalismo. Materializar la esperanza*. Barcelona, España: Icaria.
- Arango, R. (2013). Solidaridad, democracia y derechos. *Revista de estudios sociales*, (46). Universidad de los Andes.
- Augusto, C. (2003). Investigación e investigación formativa. *Revista Nómadas*, (18). Universidad Central. 2003.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer, S.A.
- CNA. (1998). *La evaluación externa en el contexto de la acreditación en Colombia*. Bogotá, D.C., Colombia: Consejo Nacional de Acreditación.
- Congreso de Colombia. (04 de agosto de 1986). Decreto 2536 de 1986. Decreto 2536 de 1986. Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/2Emhsti>
- Congreso de Colombia. (07 de diciembre de 1931). Ley 134 de 1931. Ley 134 de 1931. Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/2PIIB5Q>
- Congreso de Colombia. (17 de julio de 1963). Decreto 1598 de 1963. Decreto 1598 de 1963. Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/35sCYZa>
- Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. (Primera edición). Bogotá, D.C., Colombia: Legis.
- Congreso de Colombia. (23 de diciembre de 1988). Ley 79 de 1988. Actualización Legislación Cooperativa. Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/2PnyBJ9>

- Congreso de Colombia. (23 de diciembre de 1988). Ley 79 de 1988. Por la cual se actualiza la Legislación Cooperativa. Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/36BfReZ>
- Congreso de Colombia. (4 de agosto de 1998). Ley 454 de 1998. Artículo 6, Título I, Capítulo II. Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/34ok4Bo>
- Congreso de Colombia. (5 de febrero de 2002). Ley 734 de 2002. Artículo 25, Código Disciplinario Único. Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/2rNobK1>
- Corte Constitucional. (22 de febrero de 1994). Sentencia T-067 de 1994. MP: José Gregorio Hernández Galindo. Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/2sskLfO>
- Corte Constitucional. (05 de junio de 1992). Sentencia T-406 de 1992. MP: Ciro Angarita Barón. Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/2YR151l>
- Corte Constitucional. (28 de agosto de 1992). Sentencia T-505 de 1992. MP: Eduardo Cifuentes Muñoz. Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/34hf8yc>
- Corte Constitucional. (16 de Diciembre de 1998). Sentencia T-801 de 1998. MP: Eduardo Cifuentes Muñoz. Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/36Aaiho>
- Cruz, A. (2012). *Intervención del estado colombiano en el sector solidario*. Bogotá, D.C., Colombia: Universidad del Rosario.
- Díaz, L. A. y Valbuena, W. A. (2010). La literatura de la economía solidaria origen formación y evolución del sector cooperativo en Colombia. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Domènech, A. (2013). La metáfora de la fraternidad republicano-democrática revolucionaria y su legado al socialismo contemporáneo. *Revista de estudios sociales*, (46). Universidad de los Andes.
- Gadamer, H. (2007). *Verdad y Método*. (Decimosegunda edición). Salamaca, España: Ediciones Sígueme.

- García, A. (2001). *Instituciones de derecho cooperativo, mutual y solidario*. Bogotá, D.C., Colombia: Ediciones UCC.
- García, B., et al. (2004). *La economía solidaria y su inserción en la formación universitaria*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Gobierno de Colombia. (2017). *Organizaciones Solidarias*. Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/2YRMNx6>
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid, España: Trotta, S.A.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (Quinta edición). Chile: McGraw-Hill / Interamericana Editores S.A.
- Herrera, C. (2013). El concepto de solidaridad y sus problemas político-constitucionales. Una perspectiva iusfilosófica. *Revista de estudios sociales*, (46). Universidad de los Andes.
- Honneth, A. (2014). *El derecho de la libertad. Esbozo de una eticidad democrática*. Madrid, España: Katz Editores.
- Honneth, A. (1992). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Jaramillo, G. (2000). *Reflexiones sobre la economía solidaria*. (Colección Vademécum). Medellín, Colombia: Biblioteca Jurídica Díké. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Katime, A., y Sarmiento, A. (2006). *Hacia la construcción del Derecho Solidario en Colombia*. (Segunda edición). Bogotá, D.C., Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia - DanSocial.
- Laville, J. (2015). *Asociarse para el bien común. Tercer sector, economía social y economía solidaria*. Barcelona, España: Icaria.
- Lehndorff, S. (2015). *El triunfo de las ideas fracasadas. Modelos del capitalismo europeo en la crisis*. Madrid, España: Los libros de la catarata.
- Martínez, J. (2016). Políticas públicas para la economía solidaria en Colombia. Antecedentes y perspectivas en el postconflicto. *Revesco*, (123), 174-197. Recuperado de <https://bit.ly/36AaXiv>
- Mejía, O. (2016). *Teoría consensual del derecho. El derecho como deliberación pública*. Bogotá, D.C., Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

- Méndez, V., et al. (2016). *Potenciar la economía local*. Madrid, España: Queimada ediciones.
- Presidente de la República de Colombia. (26 de enero de 2004). Decreto 186 de 2004. Estructura de la Superintendencia de la Economía Solidaria. Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/38KZAGz>
- Restrepo, B. (2003). *Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la Universidad*. Bogotá, D.C., Colombia: Nómadas.
- Sacristán, F., et al. (2009). *Régimen jurídico de la sociedad cooperativa del siglo XXI*. Madrid, España: Dickinson.
- Sell, R. (1996). *Using technology and distance instruction to improve postsecondary*. Iowa, USA: University of Northern Iowa.
- Serrano, R., Pardo, L. y Jaramillo, G. (2006). *Estado del arte del sector solidario en Colombia*. Bogotá, D.C., Colombia: Ediciones UCC.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Superintendencia De Economía Solidaria. (14 de abril de 2003). Circular Externa 0007. Bogotá, D.C., Colombia.
- Triana, A. (2007). *Construcción de líneas de investigación en la facultad de derecho*. Bogotá, D.C., Colombia: Ediciones UCC.

ECONOMIA SOLIDÁRIA E METODOLOGIAS ATIVAS: A AUTOGESTÃO NA SALA DE AULA

ECONOMÍA SOLIDARIA Y METODOLOGÍAS ACTIVAS: LA AUTOGESTIÓN EN EL AULA

*Ricardo Alexandre Martins García
Franciele Caroline Pavão García*

¿Cómo citar este capítulo?

How to cite this chapter?

Martins García, R. A. y Pavão García, F. C. (2020). Economía solidária e metodologias ativas: a autogestão na sala de aula. En C. Pérez Muñoz e I. Hernández Arteaga (Eds.), *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación (tomo 2)* (pp. 117-133). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

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

RESUMO

O capítulo tem por objetivo relacionar os conceitos centrais da economia solidária aos conceitos centrais das metodologias ativas de ensino superior, evidenciando “pontos de conexão” entre estes. Em termos metodológicos, o capítulo é exploratório, analítico e qualitativo, tendo como abordagem teórica os conceitos relativos à economia solidária, à autogestão e às metodologias ativas. Identifica-se a existência de conexão direta entre autogestão na economia solidária e as práticas de metodologias ativas, sendo determinante para a consolidação destas a compreensão do conceito e percepção da sua aplicação efetiva. Condições para a existência da autogestão são boas referências para o planejamento da gestão pedagógica direcionada à implementação das práticas de metodologias ativas, em especial, no contexto universitário. A adoção da autogestão é desafiadora, assim como a própria implementação de metodologias ativas.

PALAVRAS-CHAVE: Autogestão, economia solidaria, ensino superior, metodologias ativas

RESUMEN

El capítulo tiene como objetivo relacionar los conceptos centrales de la economía solidaria a los conceptos centrales de las metodologías activas de enseñanza superior, evidenciando “puntos de conexión” entre éstos. En términos metodológicos, el capítulo es exploratorio, analítico y cualitativo, teniendo como abordaje teórico los conceptos relativos a la economía solidaria, a la autogestión y a las metodologías activas. Se Identifica la existencia de una conexión directa entre autogestión en la economía solidaria y las prácticas de metodologías activas, siendo determinante para la consolidación de esta la comprensión del concepto y percepción de su aplicación efectiva. Las condiciones para la existencia de la autogestión son buenas referencias para la planificación de la gestión pedagógica orientada a la implementación de las prácticas de metodologías activas, en especial, en el contexto universitario. La adopción de la autogestión es desafiante, así como la propia implementación de metodologías activas.

PALABRAS CLAVE: Autogestión, economía solidaria, enseñanza superior, metodologías activas.

Introdução

As práticas de metodologias ativas têm sido evidenciadas com frequência nas universidades que buscam estar em sintonia com um novo perfil de aluno, conectado às novas tecnologias de informação e comunicação e às suas múltiplas ferramentas. O resultado prático, entretanto, tem revelado desafios significativos. Muitos professores têm se sentido sem direcionamento quanto à execução e vários alunos têm tido dificuldades para compreender a dinâmica do método, ficando, portanto, sem participar ativamente como seria o esperado. Inclusive muitas universidades não estão estruturadas de forma adequada para tais práticas. Tal combinação de fatores, não permite os resultados esperados para as metodologias ativas, comprometendo a sua prática e continuidade em muitas instituições de ensino.

A economia solidária, por sua vez, tem na autogestão o seu princípio central e constitui-se numa prática de construção coletiva em que todos os envolvidos assumem o compromisso com o grupo, participando de forma igualitária e ativa para o alcance dos objetivos comuns. Da mesma forma, as metodologias ativas requerem o engajamento dos membros com o grupo e, principalmente, que os participantes assumam a gestão dos seus processos de ensino-aprendizagem.

Compreender a relação entre estes conceitos e suas práticas proporciona elementos para uma reflexão e atuação no âmbito gerencial dos grupos participantes dos processos de metodologias ativas, numa abordagem complementar à gestão pedagógica que culmina com uma ampla possibilidade de obtenção de resultados mais otimizados e satisfatórios. Diante disto, o capítulo tem por objetivo relacionar os conceitos centrais da economia solidária aos conceitos centrais das metodologias ativas de ensino superior, evidenciando “pontos de conexão” entre estes.

Quanto à metodologia, o capítulo é exploratório, analítico e qualitativo, tendo como abordagem teórica os conceitos relativos à economia solidária, à autogestão e às metodologias ativas.

Estruturalmente, apresenta uma primeira seção de contextualização das metodologias ativas no ensino superior, seguida por uma seção destinada

à caracterização da economia solidária e autogestão. Numa terceira parte, abordam-se, especificamente, as metodologias ativas, suas bases conceituais e práticas. Por fim, no último apartado, dedica-se ao estabelecimento de relações entre as duas bases conceituais, “conectando-as” e evidenciando resultados possíveis a partir de tal integração.

As contribuições do capítulo se estendem em dois âmbitos. O primeiro, da economia solidária, tornando sua prática mais presente no cotidiano, motivando os que vivenciaram suas experiências a desenvolverem outras práticas, tanto no âmbito profissional como em ações empreendedoras. O segundo, refere-se às metodologias ativas, incidindo no fortalecimento da sua prática enquanto processo coletivo, na melhor percepção do processo por parte dos atores envolvidos, assim como nas possibilidades de obter bons resultados enquanto prática.

O caráter exploratório e bibliográfico do capítulo pode sugerir uma limitação inicial, mas implicações a partir dele podem ser muito significativas, inclusive em termos de desenvolvimento de novas práticas e experimentos.

Metodologias ativas no ensino superior

Embora não seja uma prática recente no contexto educacional, o uso de metodologias ativas no ensino superior tem recebido destaque nos últimos anos. A prática dessas metodologias tem sido estimulada por diversas instituições e profissionais que as consideram como as mais adequadas para a realidade contemporânea da educação, nas mais diversas áreas e níveis.

O estudante universitário de hoje não é o mesmo de outrora e, apesar da obviedade da afirmação, é relevante contextualizar que tal expressão não surge aqui como saudosismo ou lamentação de professores tradicionais e conservadores que veem o perfil do estudante contemporâneo como um conjunto de empecilhos que dificultam a prática docente. A expressão é o reconhecimento de que o aluno de hoje apresenta um caráter mais ativo, conectado, multitarefa, autônomo e movido por desafios, tendo, ao toque de seus dedos, em aparelhos eletrônicos conectados à internet, um universo de

informações e possibilidades a serem exploradas. Neese conteto, metodologias tradicionais tornaram-se maçantes, desmotivadoras e, para alguns, até mesmo desnecessárias.

Blikstein (2012) diz que é uma tragédia ver milhares de alunos serem convencidos, diariamente, de que são incapazes ou mesmo pouco inteligentes, pelo fato de não se adaptarem a um sistema equivocados. Para Melo (2017) a expectativa em relação ao cenário acadêmico atual é que este passe por muitas mudanças, em decorrência dessa alteração de perfil do aluno.

Se em cenários anteriores a educação superior trazia inúmeros desafios aos educadores, o cenário contemporâneo traz um misto de desafios e oportunidades em que os educadores, além do conhecimento específico de suas áreas, passam a ter que compreender melhor este novo perfil de aluno e suas dinâmicas, assim como as novas tecnologias de informação e comunicação que estão presentes no cotidiano deles. O velho debate sobre o uso de metodologias diferenciadas de ensino, em contraponto às práticas tradicionais, mais uma vez se faz presente no âmbito da educação, clamando por um direcionamento mais efetivo.

O uso de metodologias ativas, conforme Mitre (2008), confronta o modelo tradicional de ensino que tem por base a retenção de informações, o estudo por meio de disciplinas fragmentadas e a realização de avaliações que priorizam a memorização dos estudantes. O modelo tradicional, na ótica dos autores e em sintonia com muitos pensadores da área, pode levar os alunos a um estado de passividade em termos de conhecimento, a uma visão estreita de aprendizado e a uma carência constante de atualização.

As metodologias ativas, segundo Mitre (2008), possuem o desafio de aperfeiçoar a autonomia individual do aluno e lhe proporcionar uma educação que permita o desenvolvimento de visão transdisciplinar, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, socioeconômicos, políticos e culturais. A superação de tais desafios, conforme os autores, consiste na prática pedagógica socialmente contextualizada.

Agora, superar tais desafios requer ir além da mera adoção de práticas consideradas como metodologias ativas, face às diferentes realidades em que se encontra o ensino superior pelo mundo. Casos de sucesso podem ser observados

em instituições como *Harvard University* e *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), que adotam a sala de aula invertida (*flipped classroom*) como uma das suas práticas de metodologias ativas, mas, ao mesmo tempo, observa-se a mesma prática não tendo o êxito desejado em outras instituições, com realidades bastante distintas.

Como, por exemplo, é possível obter êxito com o uso da sala de aula invertida em instituições cujos alunos frequentam cursos noturnos e realizam jornadas diárias de trabalho de 8 horas ou mais? Em qual momento tais alunos terão disponibilidade de tempo suficiente para realizar as leituras necessárias e em nível adequado para o desenvolvimento do método?

Fatores como estes contribuem negativamente para a implementação de determinadas metodologias ativas em instituições de ensino superior, embora não devam, em sua essência, serem considerados como determinantes para a não realização de tais métodos. É preciso pensar na melhor maneira de desenvolver estas metodologias cabendo à cada instituição encontrar o que é mais adequado à sua realidade e à realidade da sua comunidade acadêmica, buscando obter o melhor resultado do processo.

Não tem sido fato raro, entretanto, encontrar cenários em que professores buscam implementar metodologias ativas, mas não possuem base técnica ou direcionamento suficiente para sua execução ou em que alunos não compreendem a dinâmica do método, apresentam pouco envolvimento e chegam mesmo a considerar que o professor está se abstendo de seu papel docente. Também acontece que as instituições de ensino que desejam a implementação da metodologia requerem as práticas de seus docentes, mas não possuem uma estrutura adequada para tal.

A falta de familiaridade com o método é apontada por Stroher, Gewehr e Strohschoen (2018) como uma possível propulsora, nos alunos, da sensação de que não sabem aquilo que deveriam estar aprendendo. Os autores destacam também que a carência de suporte adequado pelo próprio corpo acadêmico e pelas instituições se associa à falta de sucesso na implementação do método.

Tais cenários, sem dúvida, constituem um convite à reflexão sobre a implementação das metodologias ativas, consolidando outro patamar de debate em torno do tema, que vai além do ser ou não ser esta a metodologia mais adequada

ao contexto contemporâneo de ensino. É neste contexto de reflexão que a relação entre economia solidária e metodologias ativas torna-se contribuição relevante para o debate.

A próxima seção deste capítulo aborda a economia solidária e o princípio da autogestão, fundamentais nas relações colaborativas e tomadas de decisões coletivas.

Economia solidária e autogestão

Abordar a economia solidária pode ser tão desafiador quanto à busca por uma definição precisa para o termo, que encontra no debate de autores e agentes econômicos uma diversidade de aplicações e conceitos atribuídos. As fronteiras existentes entre os significados são muito sutis e embora algumas das abordagens não sejam plenamente compatíveis, é possível encontrar aspectos similares de mais de uma delas no pensamento ou na prática de um mesmo indivíduo ou grupo.

Na busca de tal definição, Bertucci (2010) identificou seis significados mais atribuídos à economia solidária e que, no seu olhar, ora se complementam, ora se contradizem. Os significados são de: conjunto de organizações econômicas; resultado histórico do desenvolvimento desigual do capitalismo; movimento social; política pública; prática de consumo e poupança solidária; e, por fim, teoria social.

De fato, tais significados não são excludentes e se complementam quando se pensa na abordagem ampla da economia solidária e nos diversos fatores a ela relacionados. Os diferentes significados expressam olhares e contribuições distintas para um mesmo fenômeno. Administradores, por exemplo, podem se identificar mais com o significado de conjunto de organizações econômicas, face os desafios de gestão associados a tais características, enquanto pesquisadores sociais, por sua vez, podem apresentar maior interesse e envolvimento com o significado de movimento social que esta possui.

A expressividade e dimensão da economia solidária, portanto, não pode ser ignorada, assim como as contribuições que suas práticas e experiências

proporcionam. Em 2018, no Brasil, por exemplo, o número de empreendimentos econômicos solidários superou a quantia de 20.500, segundo dados da Secretaria Nacional de Economia Solidária.

Das muitas contribuições proporcionadas, uma em especial merece ser destacada aqui, tanto pela relevância que possui na existência das organizações econômicas solidárias, quanto pela possível utilização de sua prática em outros contextos cuja participação e tomada de decisão coletiva seja necessária. A contribuição em questão decorre da experiência proporcionada pela prática da autogestão, central nos empreendimentos econômicos solidários.

A autogestão, conforme Azambuja (2009), constitui-se no elemento que permite a distinção entre os empreendimentos econômicos solidários e aqueles que não se caracterizam como tal, sendo a sua existência e prática na organização determinante para que o empreendimento seja considerado como econômico solidário.

O conceito de autogestão e sua história estão diretamente relacionados aos modos de produção que a sociedade foi desenvolvendo no decorrer dos tempos, em busca daquele que pudesse ser o mais adequado. Por modos de produção consideram-se aqui as formas como a sociedade produz, utiliza e distribui seus bens e serviços, podendo existir, simultaneamente, diversos modos, mas com a predominância de um em relação aos outros.

Na sociedade contemporânea, o modo de produção predominante é o heterogestionário, no qual a distribuição de excedentes ocorre conforme as regras estabelecidas por uma minoria que comanda o trabalho e não pelos trabalhadores que estão diretamente envolvidos no processo (Macdonald, 2005). Em tal modelo, os trabalhadores não possuem propriedade sobre os instrumentos mais úteis e necessários à produção, portanto, não possuem o direito e o poder de tomar decisões significativas sobre o trabalho e produção.

Em quantidade menos expressiva que o modelo dominante, o modo de produção autogestionário se posiciona no cenário contemporâneo como uma alternativa ao heterogestionário, tendo na autogestão a sua característica determinante, como a própria nomenclatura diz.

Uma curiosidade interessante sobre os modos de produção autogestionários é que estes já foram, num período inicial da história, o único modo produtivo existente, mas, entretanto, deixando de manter tal condição no decorrer do tempo. Conforme Macdonald (2005), na concretude da história humana existem dois modos de produção autogestionários: um primeiro, no princípio da história da humanidade, e outro, já no século XIX, reiniciado por meio das cooperativas de produção. Em tal modelo, a distribuição do excedente é feita entre os trabalhadores, que são os proprietários dos instrumentos de produção e que, portanto, possuem o direito e poder de tomar decisões significativas sobre o trabalho e processo de produção. Os critérios de distribuição neste modelo são estabelecidos com a participação de todos.

Guillerm e Bourdet (1976) dizem que o axioma fundamental e constitutivo da autogestão é a igualdade das pessoas, ou seja, a não existência de diferenças entre elas, o que se constitui no eixo central em torno do qual se desenvolve sua prática. Melo (2005), por sua vez, diz que como gestão de qualquer organização, a autogestão promove a igualdade de todos e a sua completa liberdade, pois a organização que promove a igualdade entre seus membros não necessita de poder de mando centralizado e nem que esse poder esteja nas mãos de alguém alheio ao próprio grupo, que, de forma não centralizada, defina os que irão exercer as atividades, inclusive as de coordenação.

Numa abordagem complementar, Lourenço (2008) diz que a autogestão tem como valor basilar não a eficácia econômica, que é importante, mas sim o crescimento humano que ela proporciona, a partir dos debates e deliberações coletivas que ensinam, conscientizam e tornam a seus participantes mais completos, autoconfiantes e fortes.

A autogestão, conforme Garcia (2011), constitui-se num processo que é desenvolvido e controlado por todos os trabalhadores de uma organização, que por meio da cooperação e da autonomia se tornam responsáveis pelas decisões do negócio. A igualdade entre as pessoas, os valores democráticos, a participação, o crescimento do ser humano enquanto indivíduo social e a posse coletiva dos meios de produção são fundamentos deste modo de gestão.

A sua prática, entretanto, é considerada desafiadora e uma das mais complexas da economia solidária. Lechat e Barcelos (2008) destacam o fato de que muitos empreendimentos conseguem se tornarem solidários e cooperativos, mas não conseguem ser autogestionários.

Melo (2005) aponta que para haver autogestão é necessária a presença das seguintes condições: autoanálise, participação, informações,; estrutura, controle, conflito, vínculo de posse dos bens, ética do diálogo e educação popular.

As características associadas a tais condições, que permitem de fato compreendê-las, estão apresentadas na ilustração a seguir:

TABELA 1. CONDIÇÕES QUE CARACTERIZAM AUTOGESTÃO

CONDIÇÕES	CARACTERÍSTICAS
Autoanálise	Capacidade do grupo de provocar estudos e discussão sobre aquilo que se está edificando socialmente.
Participação	Participação dos associados no processo de gestão, nas tomadas de decisões, pois a autogestão é um movimento coletivo.
Informações	Influenciam participação e visão interna. Deve estar disponível a todos na organização.
Estrutura	Procedimentos e critérios de escolha dos trabalhadores para representação em empreendimentos com expressiva quantidade de envolvidos.
Controle	Controle sobre produção, sendo fundamental que haja conhecimento de todo o curso gerador do produto.
Conflito	Pelo conflito caminha-se ao consenso. Existência de espaços para divergência assegura liberdade de ideias, autonomia para pensamento e aceitação da igualdade.
Vínculo de posse dos bens	Prática requer que relações de trabalho entre associados não esteja condicionada a qualquer outro tipo de posse dos bens de produção que não o estabelecido por todos. Posse coletiva.
Ética do diálogo	Tolerância entre as pessoas.
Educação popular	Uma das condições que permeia todas as demais.

FONTE: GARCIA (2011, p. 64) ADAPTADO DE MELO NETO (2005, p. 24-33).

As condições para autogestão serão relevantes para o objetivo que aqui se estabeleceu, de relacionar os conceitos centrais da economia solidária aos conceitos centrais das metodologias ativas de ensino superior, evidenciando “pontos de conexão” entre eles.

A próxima subseção do capítulo busca refletir sobre as metodologias ativas, suas bases conceituais e principais práticas desenvolvidas.

Metodologias ativas, bases conceituais e práticas

Conforme mencionado anteriormente, as práticas de metodologias ativas na educação e mesmo no ensino superior não são recentes. Na década de 1920, conforme Stroher *et al.* (2018), a Universidade de Harvard já desenvolvia práticas nesse sentido, por meio de estudos baseados em problemas, mas bem antes disso, conforme Lima (2017), no século XVIII Jean-Jaques Rosseau já propunha um deslocamento do centro do processo de ensino-aprendizagem, movendo-o do foco no docente e nos conteúdos para o foco na necessidades e interesses dos educandos.

A repercussão prática do trabalho de Rosseau, entretanto, somente é percebida no final do século XIX e início do século XX, com o movimento escolanovista, que embasou a criação de novas escolas e métodos orientados à aprendizagem ativa e que constituíram, conforme Lima (2017), as raízes das metodologias ativas na educação formal.

A educação hoje requer um perfil diferente de egressos, quando comparados a períodos anteriores, nos seus mais diferentes níveis. Anteriormente, segundo Moreira e Ribeiro (2016), a escola exercia uma prática centrada no esforço individual e meritório, cujos métodos estavam embasados na transmissão de conhecimento, na repetição, na memorização e autoridade do docente, enquanto hoje a exigência é que a educação possa proporcionar a formação de sujeitos que tenham perfil crítico-reflexivo, capacidade de envolvimento e de trabalhar em equipe.

As metodologias ativas, nesse contexto, são vistas como instrumentos adequados para tornar possível a transformação necessária – ou desejada – à educação, principalmente no nível superior.

Conceitualmente, Lima (2017) apresenta as metodologias ativas como tecnologias que podem proporcionar o envolvimento dos educandos nos processos educacionais e também favorecer o desenvolvimento de suas capacidades críticas e reflexivas em relação ao que estão fazendo.

Envolvimento e desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas, inclusive, são aspectos comuns nas definições de praticamente todos os pesquisadores sobre metodologias ativas, cujas definições se complementam, ao inserir elementos como: professor assume o papel de mediador e facilitador do processo para os alunos, apoiando, ajudando e estimulando a construção do conhecimento (Stroher *et al.*, 2018); favorecimento à interação entre atores do processo educacional e valorização da construção coletiva do conhecimento (Moreira & Ribeiro, 2016); favorecimento à autonomia dos educandos e estímulo às tomadas de decisões individuais e coletivas, em atividades essenciais à prática e contexto do estudante (Moreira & Ribeiro, 2016); e, desenvolvimento de processos críticos com base em resoluções de situações problemas, com cenários o mais próximo possível da vida real (Stroher *et al.*, 2018).

Na ótica de Lima (2017), as metodologias ativas buscam promover “(i) proatividade, por meio do comprometimento dos educandos no processo educacional; (ii) vinculação da aprendizagem aos aspectos significativos da realidade; (iii) desenvolvimento do raciocínio e de capacidades para intervenção na própria realidade; (iv) colaboração e cooperação entre participantes” (p. 424).

O alcance de tais objetivos, entretanto, está fundamentalmente ancorado aos papéis e relações assumidos pelos professores e estudantes nos seus processos educacionais. O aluno, conforme já mencionado, deve assumir um papel cada vez mais ativo, deixar de lado a atitude de mero receptor de conteúdos e vir para o centro do debate, buscando de forma efetiva os conhecimentos que sejam relevantes para os problemas em questão e objetivos da aprendizagem. O professor, por sua vez, deve assumir o papel de repensar os processos de construção do conhecimento e de mediar e promover a interação entre os estudantes, proporcionando um ambiente que seja capaz de promover o deslocamento de um estado de saber atual para um estado de saber desejado e significativo (Moreira & Ribeiro, 2016).

A implementação de práticas de metodologias ativas tem trazido resultados significativos em diversos contextos, mas também tem evidenciado que é preciso olhar com atenção a determinados aspectos que comprometem os resultados de tais práticas e se apresentam como verdadeiros desafios a serem superados por aqueles que as desenvolvem.

Moreira e Ribeiro (2016), por exemplo, evidenciam como fragilidades da metodologia a exigência de maturidade do estudante e a falta de suporte do docente como facilitador. Lopes (2015), nesta mesma linha, aponta que o nível de especialização dos alunos e o método de avaliação utilizado também influenciam os resultados obtidos, tanto de forma positiva, como negativa, e que as barreiras para implementação das metodologias de aprendizagem ativas estão relacionadas à preparação dos educadores.

Lidar com as fragilidades e demais aspectos que comprometem o desenvolvimento e resultados de tais práticas é necessário e relevante, visto os objetivos que estas se propõem e a sintonia que apresentam com o contexto atual em que a educação está inserida.

As principais metodologias ativas, conforme Lima (2017) e Moreira e Ribeiro (2016), são: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, aula dialogada, entrevista, ensino com pesquisa, estudo de caso, grupo de verbalização e de observação, júri simulado, oficina, painel, Phillips 66, seminário, simpósio, tempestade de ideias, equipes, jogos e simulações, entre outros.

Por não se tratar de objetivo deste capítulo, as características e práticas das metodologias citadas não serão abordadas de forma mais detalhada.

Economia solidária e metodologias ativas

Relacionar economia solidária e metodologias ativas pode, a princípio, parecer um propósito desconexo, visto as especificidades de cada uma dessas práticas e as áreas de conhecimento às quais estão comumente relacionadas, mas o interessante em relação a elas é que em sua essência apresentam elementos de conexão que possibilitam, tanto uma como a outra, contribuir de forma significativa para seus desenvolvimentos.

Aqui em específico, a proposta é relacionar o conceito de autogestão, elemento central da economia solidária, às metodologias ativas de ensino e aprendizagem, evidenciando contribuições que possa apresentar.

A autogestão, conforme já destacado, é fator determinante para a existência da economia solidária, constituindo a prática em que os trabalhadores de uma

organização, em condição de igualdade, são os proprietários e responsáveis por sua gestão, tomando decisões de forma coletiva. Nas metodologias ativas de ensino e aprendizagem, a participação mais efetiva do estudante no processo é também fator determinante, devendo este assumir responsabilidades e tomar decisões sobre o desenvolvimento do seu processo educacional. O educador exerce o papel de mediador, devendo estimular a interação e o desenvolvimento crítico-reflexivo dos estudantes.

Feito tais considerações, quais conexões podem-se estabelecer entre a autogestão na economia solidária e a participação dos estudantes e docentes no contexto das metodologias ativas?

Na economia solidária, a autogestão estabelece que os trabalhadores envolvidos nos processos produtivos sejam os responsáveis pelas decisões referentes à gestão dos empreendimentos em que estão inseridos. Relacionando tal cenário ao contexto das práticas de metodologias ativas, podem-se estabelecer como processos produtivos os processos educacionais e, como envolvidos em tais processos, os professores e estudantes. Estabelecida tal relação e aplicando o conceito de autogestão, os estudantes e professores assumem, em condição de igualdade, a responsabilidade pelo processo educacional, tomando decisões conjuntas em relação a ele.

Ao assumir a autogestão dos processos educacionais, os estudantes e os docentes tendem a desenvolver o envolvimento e o comprometimento necessário às práticas de metodologias ativas, com uma melhor percepção dos processos em que estão inseridos e assumindo de forma mais efetiva os seus papéis no processo educacional, consolidando a base necessária para um contexto ativo de aprendizagem. Igualdade das pessoas, crescimento humano, controle coletivo, cooperação e autonomia são benefícios que a autogestão proporciona aos empreendimentos econômicos solidários e que também contribuem para o desenvolvimento de um ambiente favorável às metodologias ativas, reduzindo barreiras que dificultam as suas implementações.

Diante disso, é possível afirmar que há uma conexão direta entre a autogestão na economia solidária e nas práticas de metodologias ativas, sendo determinante para a consolidação desta a compreensão do seu conceito e percepção da sua aplicação efetiva.

As condições para a existência da autogestão, aqui mencionadas em seção anterior, são boas referências para o direcionamento e planejamento da gestão pedagógica direcionada à implementação efetiva das práticas de metodologias ativas, em especial, no contexto universitário.

A adoção da autogestão, entretanto, é também desafiadora, assim como a própria implementação de metodologias ativas, mas, se há um ambiente propício para o desenvolvimento de debates críticos, adoção de metodologias diferenciadas, inter-relação entre diferentes áreas de conhecimento e transformações significativas, este ambiente é o universitário.

Referências

- Azambuja, L. R. (2009). Os valores da economia solidária. *Sociologias*, 11(21), 282-317.
- Bertucci, J. O. (2010). *A produção de sentido e a construção social da economia solidária*. (Tese de doutorado em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF).
- Blikstein, P. (2012). *O mito do mau aluno e porque o Brasil pode ser o líder mundial de uma revolução educacional*. Disponível em: http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/Blikstein-Brasil_pode_ser_lider_mundial_em_educacao.pdf
- Garcia, R. A. M. (2011). *Economia solidária e condições de autogestão em empreendimentos econômicos solidários no município de Aquidauana – MS*. (Dissertação de mestrado em Administração, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS).
- Guillerm, A. & Bourdet, I. (1976). *Autogestão: uma mudança radical*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lechat, N. M. P. & Barcelos, E. S. (2008). Autogestão: desafios políticos e metodológicos na incubação de empreendimentos econômicos solidários. *Rev. Katál.*, 11(1), 96-104.
- Lima, V. V. (2017). Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface*, 21(61), 421-434.

- Lopes, A. I. A. (2015). *A relevância da metodologia de aprendizagem ativa e fora da sala de aula para a eficácia da Educação Ambiental*. (Dissertação de mestrado em Ecologia e Gestão Ambiental, Universidade de Lisboa, Lisboa).
- Lourenço, M. L. (2008). *Cooperativismo e subjetividade: um estudo das dimensões da autogestão, do tempo e da cultura solidária*. Curitiba: Juruá.
- Macdonald, J. B. (2005). A autogestão enquanto modo de produção e algo mais. In: C. N. B. Candeias, J. B. Macdonald, & J. F. de Melo Neto (Org.) *Economia solidária e autogestão: ponderações teóricas e achados empíricos* (Cap. 2, pp. 42-60). Maceió: Edufal.
- Melo, R. Dos A. (2017). *A educação superior e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uma análise a partir da educação sociocomunitária*. (Dissertação de mestrado em Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, SP).
- Melo, J. F. de, Neto. (2005). Autogestão. In: C. N. B. Candeias, J. B. Macdonald, & J. F. De Melo Neto (Org.) *Economia solidária e autogestão: ponderações teóricas e achados empíricos* (Cap. 1, pp. 11-41). Maceió: Edufal.
- Mitre, S. M., Batista, R. S., Mendonça, J. M. G. De, Pinto, N. M. De M., Meirelles, C. de A. B., Porto, C. P., Moreira, T., & Hoffmann, L. M. A. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência e saúde coletiva*. 13(2), 2133-2144.
- Moreira, J. R. & Ribeiro, J. B. P. (2016). Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. *Outras Palavras*, 12(2), 93-114.
- STROHER, J. N., GEWEHR, D., & STROHSCHOEN, A. A. G. (2018) Estratégias pedagógicas inovadoras compreendidas como metodologias ativas. *Revista Thema*, 15(2), 734-747.

DESARROLLOS CURRICULARES

SUB-OPTIMAL UTILISATION OF NIGERIAN GRADUATES: A ROLE FOR COOPERATIVISM IN THE NIGERIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM

UTILIZACIÓN SUBÓPTIMA DE GRADUADOS NIGERIANOS: UN PAPEL PARA EL COOPERATIVISMO EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE NIGERIA

Ajibola Anthony Akanji

¿Cómo citar este capítulo?

How to cite this chapter?

Akanji, A. A. (2020). Sub-optimal Utilisation of Nigerian Graduates: A role for cooperativism in the Nigerian Higher Education System.

En C. Pérez Muñoz e I. Hernández Arteaga (Eds.), *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación (tomo 2)* (pp. 137-164). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

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

ABSTRACT

This study seeks to appraise and proffer solutions to the menace of graduate un-employment and under-unemployment in Nigeria. Universities, polytechnics and equivalent institutions confer on their graduate degrees or Higher National Diplomas, each as applicable under Nigerian Laws. Graduates are expected to participate in the compulsory one-year National Youth Service Corps (NYSC) scheme which adds a year to the period of acquisition of a graduate certificate by a Nigerian. Virtually all academic disciplines are available for studies within the Nigerian tertiary education system. However, this has not transformed into the desired national development; rather, it comes with a variety of challenges, principal of which is under-utilised human and material resources. The variables of tertiary education, graduates, Nigerian society and state development, were identified and evaluated in their separate and joint capacities in an attempt to discover how these play out on the country's underdevelopment. With the use of descriptive analysis and reflective thoughts on empirically generated data, Nigeria's socio-economic pattern was adjudged to be below par, and requires drastic readjustments. A low degree of synergy within research/academia on the one hand, along with prevailing peculiarities within Nigeria on the other, were identified as primary drawbacks, while Nigeria's economic development is situated within the Cooperativism model, anchored to the higher educational institutions. The study concludes by recommending the introduction of Cooperativism in higher education for accelerated national development.

KEYWORDS: Cooperativism, Higher education, Nigerian graduates, National development

RESUMEN

Este estudio busca evaluar y ofrecer soluciones a la amenaza del desempleo y subempleo desempleados en Nigeria. Las universidades, institutos politécnicos e instituciones equivalentes confieren sus títulos de posgrado o diploma nacional superior, según corresponda en virtud de las leyes de Nigeria. Se espera que los graduados participen en el programa obligatorio de un año del Cuerpo Nacional de Servicio Juvenil (NYSC, por sus siglas en inglés) que agrega un año al período de adquisición de un certificado de postgrado por un nigeriano. Prácticamente todas las disciplinas académicas están disponibles para estudios dentro del sistema de educación terciaria de Nigeria. Sin embargo, esto no se ha transformado en el desarrollo nacional deseado; más bien, viene con una variedad de desafíos, el principal de los cuales son recursos humanos y materiales subutilizados. Las variables de la educación terciaria, los graduados, la sociedad de Nigeria y el desarrollo del estado, se identificaron y evaluaron en sus capacidades separadas y conjuntas en un intento por descubrir cómo se desarrollan en el subdesarrollo del país. Con el uso del análisis descriptivo y los pensamientos reflexivos sobre los datos generados empíricamente, el patrón socioeconómico de Nigeria se consideró inferior al per cápita y requiere ajustes drásticos. Un bajo grado de sinergia dentro de la investigación / academia, por un lado, con las peculiaridades prevalecientes dentro de Nigeria, por otro lado, se identificaron como inconvenientes principales, mientras que el desarrollo económico de Nigeria se sitúa dentro del modelo de Cooperativismo anclado a las instituciones de educación superior. El estudio concluye recomendando la introducción del cooperativismo en la educación superior para el desarrollo nacional acelerado.

PALABRAS CLAVE: cooperativismo, educación superior, graduados nigerianos, desarrollo nacional

Introduction and Problem Statement

With an unemployment rate of about 14.2 %, according to the National Bureau of Statistics (2017), and a disguised unemployment figure that is ambiguous but definitely higher, the statistics on unemployment and disguised unemployment of Nigerian graduates living within Nigeria are alarming. The trend reflects an enduring pattern as it appears to have been scathing phenomenally through sectors of the Nigerian economy over the last 20 years. The trend appears to possess the strength to endure the coming years. Nigerian tertiary institutions continue to roll out about 400 000 graduates per year and thus close to 400 000 fresh graduates join the Nigerian labour market which is already overwhelmed with massive unemployed and underemployed graduates. Curiously, the cumulative unemployment rate in Nigeria stands at an alarming 18 % according to the National Bureau of Statistics 2018.

This bewildering problem constitutes a complex and simultaneous challenge on the economic, social and political fronts, blending into a burden on national development. The mass of unemployed and underemployed graduates, are underharnessed in the production and service sectors of the nation's economy, with the consequence that many of them earn below the recommended minimum wage and, by consequence, possess low purchasing power. Invariably a vicious circle emerges from low earning and its consequence of low purchasing power which contributes to the poverty in Nigeria. Although unemployment cannot be eradicated, this study is an attempt to properly address the challenges it presents to the Nigerian state.

Poverty from the effects of unemployment and disguised unemployment is on the rise. Sub-optimally utilised and by consequence, economically ill-equipped graduates, are staying longer with their parents after graduation, often relying on their parents, who had helped them through higher education, providing accommodation, food, and living expenses, quite in contrast to what was observed in the pre-2000s when, upon graduation, most young people left home to start lives of their own, a reflection of the higher level of employment enjoyed in that era. An offshoot of this includes late marriages, as graduates

stay longer with their parents, many years after graduation, attempting to get employed. The attention giving to marital issues, especially the solemnisation of unions and raising families of their own, are taking a less central stage in their lives. This results in lately consummated marriages, such that in comparison to the pre-2000, when most young people got married in their 20's, immediately or few years after graduation, the current trend is about young people getting married in their 30's and even early 40's, thus reshaping the character of Nigerian homes; a valid reason for future concerns within Nigerian societies.

There are rampant and increasing cases of sophisticated crimes, many of which attest to the high level of education of suspected criminals. Depression induced crimes, alcoholism and drug abuse, prostitutions etc., are some of the known negative social multipliers of graduate unemployment and disguised unemployment in Nigeria. The trend also places government across the three tiers; federal, state and local governments, politicians and public administrators in the spotlight, triggering, both pull and push factors to the state and its apparatus. The dilemma of the Nigerian graduates presents to the state, a challenge of grossly under-utilised resources in various forms, mainly in the areas of production, services and tax payment, depriving the state of viable ingredients for the desired development on multiple fronts, negatively affecting both revenue and expenditure. When this reflects within the polity, some cross sections of the citizenry "revolt" in their attitudinal approaches to state issues through conscious and unconscious discontents and apathy towards the state and its policies, resulting in a detachment between the government and the governed.

On the other hand, a cross section of sympathetic "zombies" are created from the economic disempowerment and social disorientation resulting from the dilemma of the Nigerian graduate, who consequently reasons poorly and serves as a ready tool in the hands of corrupt politicians. On the international stage, this challenge reflects in the large numbers of illegal Nigerian immigrants seen in many parts of the world, as massive dis-optimal utilisation of graduate labour, coupled with poor social overheads, trigger an escapist mentality in the typical Nigerian graduate, which propels emigration at all cost, (through both legal and illegal means).

Preliminary Conceptual Explications

Cooperativism; Solidarity Economics:

Cooperativism is a coined word for the philosophy involving the blend of cooperative activities, acts of cooperation and solidarity economics. Cooperatives are the autonomous association of persons united voluntarily to meet their common economic and social needs through jointly owned and democratically controlled units. They are known to have existed for as long as man has lived in communities. Currently they exist in virtually all the countries of the world, and in virtually all communities, in many variants and for various purposes and could be operated as either formal or informal organisations. Cooperation is the process of taking actions, by many people or institutions which are collected together to achieve the same end. Put together, cooperatives and cooperation are two sides of a coin, with each practically useless without the other. The solidarity achieved in their systematic coming together or joint application is the very essence of Cooperativism.

Cooperativism, has gradually proved and positioned itself as a viable contemporary mechanism for economic, social, environmental, and political challenges, along the micro, small, medium and large sectors, communities, local governments, sub-national governments, national governments and at the realm of the international community. Advanced forms of Cooperativism are found in social solidarity, political solidarity and importantly, economic solidarity, all harnessed for various human endeavours. This study will lay more emphasis on the economic solidarity compartment of Cooperativism within the framework of higher education.

Higher Education

It is the most advanced form of formal education, often referred to as tertiary education, post-secondary education or third tier education. It is obtainable

in Nigeria at Universities, Colleges of education, Institutes of technologies, Polytechnics, Seminaries etc. In less formal modes, it is referred to as further or continuing education. This study restricts the scope of higher education to what is offered formally and up to graduate level in Nigeria; that is university degrees and the Higher National Diploma (HND) and all other institutions whose graduates are entitled and required to participate in the mandatory one year National Youth Corp Service (NYSC) scheme, as prescribed by the federal government of Nigeria, by virtue of the NYSC Act and recognised by the Constitution of the Federal Republic of Nigeria, amended as of 1999.

Nigerian Graduates

Within the context of this study, this refers to holders of either a university degree or HND acquired from a Nigerian institution which is liable to participation and completion of the NYSC and are currently domiciled within the country. Emphasis is laid on those who are either unemployed or underemployed. Also examined are those who are employed but are not fully employed nor their potential fully harness or with obvious or foreseeable projection that such potentials would not fully or substantially be harnessed, all of whom are categorised under sub-optimally utilised graduate labour. This study examines the remote and immediate causes of graduate unemployment and underemployment in Nigeria and situates the remedy within the restructuring of the systems of higher education in Nigeria and upon the adoption of an advanced model, as could be derived from Cooperativism.

National Development

This is the improvement, at the level of socio-economic welfare, that a country provides within its territory. This includes but is not limited to the quality of medical care, education, security, water, transportation etc. It is about the improvement in the standard of living in a given country. National development has to be sustained along both parallel and multi-levelled dimensions. It is

often measured along the parameters of Human Capacity Index, Gross National Product, Gross Domestic Product etc. This study examines the degree to which the social welfare of Nigerians has been addressed from the point of full employment of graduate labour. It is evaluated with economic parameters such as the Human Development Index of Nigeria and the Gross Domestic Product (GDP) along the following factors; life expectancy, medical care, availability of potable water, quality education, transportation, infrastructure, security etc. and posits this around Nigerian higher education and the country's graduates. Empirical evaluations were taken on the prospect and challenges of the Fourth Industrial Revolution and the various national developments of higher education in Nigeria.

The Higher Education System in Nigeria

An Analysis of the Sub-optimal Utilisation of Nigerian Graduates

Higher education in Nigeria is an institutionalised, post-secondary, academic, and sometimes professional training that offers between four to six years of under-graduate training. After this training comes the compulsory one year of national service which each graduate must observe outside his or her state of origin. After the national service, all graduates are left to explore the labour market where few find jobs, few are gainfully employed or are underemployed, while many unfortunately are unemployed. Due to the low capacity of the Nigerian economy to absorb new hands, especially in the area of creating white collar jobs, the labour market in Nigeria by implication lacks the capacity to properly absorb the majority of new graduate entrants. Consequently, many have to find alternatives, some of which come in the various individual-micro entrepreneurial initiatives and other innovative efforts by those not absorbed into the formal sector of the Nigerian economy.

Many of these efforts do not survive, while those that survive hardly break-even. A major reason for this is that individual micro efforts can hardly survive the terrain

of the Nigerian economy, due largely to the power of cheap importation from China and other Asian countries, and also, the big and medium scale local producers and service providers who are better equipped to compete within the Nigerian economy. The high level of sophistication in the taste of the Nigerian consumer makes the individual-micro efforts of many Nigerian graduates a rather weak participant in the Nigerian market. The Nigerian graduate in the aforementioned circumstance lacks the expertise, finance and other requirement to survive the competition. The result is the loss of inputs and massive sub-optimal utilisation of graduate resources.

Training of Undergraduates in Nigerian Institutions of Higher Learning

Being post twelfth grade institutions, Nigerian universities and non-university higher institutions tend to play minimal roles in the socio-psychological development of their students. Emphasis goes into academic and some professional training in strict adherence to a certified curriculum. Students are left to fend for themselves on the other frontiers of their learning endeavours.

Due to the gross shortage of accommodation on campus, as hostel facilities within or around campus are often acute, a substantial number of the students are left with off-campus accommodation, which is usually far from the institutions or withdrawn from the academic atmosphere, which the campus and its environs offer.

This creates a situation of lower attachment between university and student, resulting in a scenario of students graduating from such institutions without getting well cultured in university tradition. Many Nigerian graduates have thus passed through higher institutions without the institutions passing through them.

Academic – Student Relations

Several studies, such as Asunmo, O.S (1999), Akinpele, J.A (2003), etc. have shown high levels of lecturer dissatisfaction on their jobs, This is attributed to work overload, inadequate remuneration and the general economic challenges

that obtain poor research tools in Nigeria. Also observed is the poor level of mentoring by established academics on early career academics which negatively affects their capacities to conduct quality research. This inhibits their career progression, and leads to frustration on the part of the lecturers. They often transfer the effect to the students in the form of lower quality teaching and aggression.

Curriculum

Nigeria, being a former colony of England, still has many relics of the former colonial masters, not only in the museums, but also at critical units of national daily lives. Some items, ideas etc. which already belong to archives in England still play roles in Nigeria, even in their outdated forms. Such is the tale of the curriculum in Nigerian schools, which have responded reluctantly to the demands of time, especially as dictated by globalization. The quality control done by the Quality Control Units of the various higher institutions does not impact on the system to the desired level because what they seek to control is enormously hindered by foundation issues such as the quality of the curriculum, which is at variance with the market requirements. Curriculum development is at the substantial discretion of the National Universities Commission, a federal body legally saddled with curriculum development and similar matters. The rigid content of the curriculum also contributes to lecturer job dissatisfaction, unhealthy lecturer-student relationships. The implications reside in the substandard education of students and discontented lecturers, which reflects on their service delivery.

The fiduciary role they provide students is lost and replaced by a transfer of discontent on the students. Students in turn develop and exhibit a corresponding view of the lecturers, resulting in a disharmony in the teacher-learner relationship, making formal and informal learning less effective.

Research Facilities

Many of these institutions are poorly equipped, taking the first toll on the dynamics of time. More scathing is the fact that a good section of it remains largely in theoretical forms. As identified earlier, research facilities are often either obsolete, inadequate or non-available, leaving teaching to theoretical analysis, often from not so recent sources. The result is in the entirety of the tertiary education experience not being able to meet contemporary demands, leaving the graduates ill-equipped for many post-graduation challenges.

Sequel to this, Nigeria already has its socio-economic challenges, a product of poor governance, as seen in the corruption, insecurity and a mono-structured economy that relies almost entirely on the sale of crude oil etc. This goes to compound the effect of poor research facilities on the quality of training acquired by the Nigerian graduate. Whereas, the higher education system is overwhelmed by its challenges, some of which are discussed above, Nigeria also has its overwhelming socio-economic challenges which has a vicious interplay with the problems of the higher education systems, all cumulating in an assertive sub-optimal utilisation of graduates. These interrelated problems are discussed under the following headings:

Socio-Economic

A mono structured economy, with about 85% of foreign exchange coming from the exportation of crude oil. There is a very high taste for the consumption of foreign goods and low patronage for locally produced goods, a very high taste for foreign services, e.g. education, as wealthy Nigerians prefer to send their wards abroad, and an interest in buying properties abroad, maintaining foreign bank accounts, holding investments outside of Nigeria etc. Corruption enables government leakages, and legal but bulk income are leaked from both public and private sectors of the economy, creating further leakage of wealth outside of the shores of Nigeria.

A critical analysis of this indicates minimal space for the Nigerian graduate to find take-off points. This preference for goods and services of foreign economies means lower patronage for products pertaining to the Nigerian economy and lower employment and entrepreneurial opportunities for the Nigerian graduate. The situation is compounded by the mono-structured character of the Nigerian economy. There are brains and hands, but little or nothing to produce or service. This brings out the evils that lead to the sub-optimal utilisation of human resources, especially those who have been trained for middle level and upper level careers. These graduates form a large pool of revenue lost to government in term of potential tax-payers, who unfortunately cannot pay taxes by consequence of their unemployment. However, the principles of economic survival dictates that they have to survive on the system. This undermines the economy and serves as a mechanism for maintaining the base of underdevelopment in Nigeria.

Politics

Within the general politics of Nigeria lies the uniqueness of the politics of education. The realities of a powerful oligarchy, dominated by sectional hegemony holds a substantial stake in the administration of Nigeria, either during military or democratic dispensation. The influence of this hegemony is more pronounced with the military regime. Military rule, especially its last stint from 1984 to 1999, laid the background for our current democratic rule, established May 29th, 1999. This has a toll on both form and substance and primary of these is the centralisation of the administration of the educational system. The centralised system subsists as seen in the National Universities Commission (NUC), National Board for Technical Education (NABTEB), Joint Admissions and Matriculations Board (JAMB). These organisations are all federal establishments that oversee universities and polytechnics, and also oversee admissions into both public and private tertiary educational institutions respectively.

In theory, these organisations are largely supervisory, while in practice they are majorly executive bodies, with enormous discretionary powers. The implication is that particular sections of the country, acting through their hegemonic tools, directly or indirectly convert the aforementioned organisations into mechanisms to “strike” balance in the development pattern of Nigeria, especially the educational sector, due largely to their fear of domination by other sectors or groups within the Nigerian state. In contrast, the fear of dominance as expressed by this hegemony can only be truly cured through a liberalised and decentralised educational system which allows each segment to pick its strength at its own time, rather than the current system which holds one down for the other to gain balance by virtue of a centralised system. Aside this, appointments and financing of the public sector of the higher educational system is highly politicised, resulting many times in merit being relegated for affiliation.

Cooperativism and the Higher Educational system in Nigeria

The approaches to employment challenges in Nigeria by the Nigerian higher education system has been solitary, this applies to the following:

- a) members of the academic staff in their teaching and research,
- b) the institutions in their discharge of their statutory duties,
- c) the various faculties and departments in their teaching and research,

and has played out on students who, by consequence, pursue their studies within the higher institution as individuals and rarely view their pursuit from the team point of view. This has resulted in graduates who lack the drive to embark on endeavours from the solidarity point of view, but rather as individuals. Unemployment and underemployment results in the sub-optimal utilisation of resources, but not in complete uselessness. From the disadvantaged position of the unemployed and the underemployed, self- help through solidarity economics and social activities within the framework of cooperatives and cooperation, present a viable platform to solving the problem.

Cooperativism as a Culture in Nigerian Higher Institutions

Higher institutions, especially universities, are for research, learning and community services. They play significant roles in the development of nations, the product of their research has been known to form integral parts of the policy formulation and implementation of many developed economics. It lies on the research and academic communities in Nigeria as represented through the higher institutions of learning to nurture responsive ideals into fruition, primarily using their intra, inter, students, alumni, and other structures as a launching pad for the development of the Nigerian state. The culture of Cooperativism must take its root in the higher institution for eventual launch into a state policy.

Intra Higher Institution Cooperativism

This is a cooperative, cooperation and solidarity economics policy proposed for utilisation within every higher institution in Nigeria. Each institution is to develop policies that suit its local environment and peculiarities along the philosophies of cooperatives, cooperation and solidarity economics. This policy is programmed to address economic, environmental, educational and social issues. Virtually all institutions in Nigeria, have a cooperative society or cooperative societies in place, however these cooperative societies are for the most part credit unions, subject only to a few instances where they get more adventurous, by embarking on small business holdings e.g. poultry farming, running one or two taxis as transport business, and in some more adventurous instances, collectively purchasing large parcels of land for re-sale distribution to members, who then build their own houses through individual initiatives. Good as this is, as it serves as viable takes-off points, there is need to take the cooperative initiative further. There is urgent need to explore Cooperativism from the point of members of academia, coming together in self-help and solidarity in their teaching, research and community service.

- Can academics co-teach courses within and beyond their primary departments and faculties?
- Can there be successful multi-disciplinary research that not only cuts across departments but faculties?
- Could such extensive multi-departmental, multi-faculty research endure to become an integral universalist culture.
- How well can teaching and non-teaching staff in institutions co-own and co-run businesses within and beyond campuses.
- How practical is it for academics in departments and faculties to co-run campus-based businesses which are related to their core teaching and research, e.g. academics in the Departments of Mathematics, Physics and Computer Science co-running an Information, Communication Technology business on, or near campuses.
- How effective is the blend of teaching, research, community services, formal and informal interactions, etc. among members of the teaching and non-teaching staff at sustaining the institutions of higher learning economically and environmentally, etc.

Inter Higher Institutions Cooperativism

Collaborative efforts among Nigerian higher educational institutions are at a very low ebb, and rather insignificant in the face of contemporary challenges, especially as possessed by globalisation, both within Nigeria and beyond. According to the Webometric Ranking of Universities around the world (2017), no Nigerian university ranks in the first 1000 in the world, and few made the first two thousand. This low position reflects the unhealthy status of Nigerian higher institutions, and raises the question of whether institutions should continue to operate with their solitary operational models. According to the Webometric Report of 2017, most Nigerian higher institutions are poorly equipped. This is more visible in the sphere of science, technical equipment and library resources. These coupled with insufficient infrastructures, dilapidated infrastructure etc. and the general social overhead deficiency in Nigeria,

incapacitates these institutions; this incapacitation gets more pronounced in their individual capacities.

The best and perhaps only known forms of collaborative effort by Nigerian institutions is in the activities of the labour unions, Academic Staff Union of Universities, (ASUU), Non-Academic Staff Union of Universities (NASU), Academic Staff Union of Polytechnics (ASUP) among others. Curiously, even as these are labour organisations are primarily concerned with member welfare, their activities are restricted to the public as the Universities, Polytechnics and Colleges of Education in the private sector are prevented from participating in their activities. There are no known agitations from the part of those in the public institutions to get their colleagues in the private sector involved in the activities of these labour unions so as to jointly reap the benefits accruable from participation. This is perhaps an indicator to the lack of a basic drive for inter-institutional solidarity; a clear reason for the low or more specifically zero cooperative and cooperation among institutions in Nigeria.

The way forward is the institutionalisation of teaching, business of teaching, research, business of research and community services among these institutions. These will take its root in having more synergy in institutional administration. There is need for more relationships and inter-connectivity in institutional administration of higher educational institutions in Nigeria. However, this has a cautious limitation as institutional administration in Nigeria is often clouded in secrecy whereas collaborative institutional administration requires a high degree of openness.

It is observed that institutional collaboration along the principles of cooperatives, cooperation and solidarity economics will be highly meaningful in the following areas:

- a) Library resources, b) Teaching hospitals, c) Agriculture

Library Resources

Many libraries in Nigeria are, at best, reading rooms, synonymous with obsolete books, journals etc.; some are not even connected to the internet. Studies show some have not even acquired new stocks in years. Few are well stocked, fully furnished with relevant resources which includes internet and modern communication services etc., measuring up to the best standards across the world. Through the power of the internet, those libraries can embark on cooperatives, cooperation and solidarity economics by jointly acquiring and maintaining electronic resources, going a long way to reducing cost and promoting availability of library resources and other archive materials for teaching and learning.

Teaching Hospitals

According to the National Universities Commission, (NUC:2018), Nigeria has 156 universities, the federal government owns 40, the state governments own 44, while 68 are privately owned. However, there are only 33 teaching hospitals in Nigeria, the public sector owning thirty (30) representing over 90 % and the private sector owning just three (3), representing less than 10 %. While it is conceded that not all of them are willing to own and operate a teaching hospital, as some already programmed their operations on disciplines which do not include medical and the health sciences, it is important to note that many are willing to establish and operate teaching hospitals but do not have the means to undertake the role based on the strength of their individual capacity. This is the gap, the application of Cooperativism by joint teams of universities, can fill. Groups of between four to six private universities or any appropriate number can come together to jointly establish and run a centrally located teaching hospital. Instead of not having a teaching hospital or establishing a non-viable one, there is logic in part-ownership of a very viable teaching hospital which is established, owned and operated on the principles of cooperatives and cooperation. The various Colleges of Health Sciences and Colleges of Nurses, which are also higher educational institutions, could also be integrated into such health cooperatives once this is successful.

Agriculture holds the key to self-sustenance and the development of the Nigerian economy. Prior to the discovery of crude oil in commercial quantity in Oloibiri, present day Bayelsa state in 1956, agriculture was the mainstream of the Nigerian economy. It can still reclaim its pride of place as Nigeria has a population of about 180 million to feed, and also consumes primary, secondary and tertiary agricultural products. A vast arable land and a very high number of able bodied but unemployed people present some of the resources required for the regeneration of the agricultural sector. With applied Cooperativism, Nigerian higher education institutions can collaborate on chains of agricultural activities, with each institution bringing on board its comparative advantages or disadvantages, while some are situated within large market areas e.g. University of Lagos, Lagos, Yaba College of Technology, Lagos, Bayero University, Kano, some have the huge land mass e.g. University of Maiduguri, Maiduguri, Uthman Dan Fodio University, Sokoto, Sokoto, others are specialised in agriculture or technology e.g. University of Agriculture, Abeokuta, Abeokuta, University of Technology, Akure, Akure, etc. With a solidarity based value chain model built upon the strength of cooperatives and cooperation, Nigerian higher institutions could find success as agricultural cooperatives. Agriculture in Nigeria has had its drawbacks on two major fronts among others; Expertise and Finance.

The faculties and colleges of agriculture and other allied departments, faculties and colleges with their reservoir of human resources, if well mobilised, would remedy the deficiency created in the manpower needs, while the combined strength of the higher institutions through their various cooperatives would go a long way at solving financial challenges. Higher educational institutions have reasonable credit worthiness before banks and other financial institutions within and beyond Nigeria, far in excess of what farmer's associations or farmer's cooperatives would put together. It is logical to assume that academics and non-academics of higher educational institutions would make better managers of resources than regular farmers.

A Curriculum of Cooperativism for Higher Education in Nigeria

Having identified the huge gap in the solitary character of higher education in Nigeria, both in form and substance, theory and practice, and having proposed a policy of Cooperativism for both intra and inter higher education practices. The next vista is on the strength of the products of the institutions. Graduates are a reflection of the culture of each institution and the entirety of the higher education system. Nigerians and Nigerian graduates across all divides are well endowed people mentally and physically, both in their individual and collaborative capacities. In line with the foregoing discursive analysis on the culture of Cooperativism for high educational institutions in Nigeria, there would be the need for a deliberate and concerted efforts to indoctrinate undergraduates with the culture of Cooperativism; thus begins a gown-town synergy. Across academic, professional and vocational studies, curriculum should be structure into patterns that reduces the solitary tendencies in individuals to the barest minimum and promotes team work towards the actualisation of goals.

From there, principles of cooperatives and cooperation should be introduced into both theoretical and practical learning. This idea cannot be said to be completely new to Nigerian higher education, as the “Hall of Residence” system that was once in use in the five pioneering Nigerian Universities; University of Ibadan, Ibadan, University of Lagos, Lagos, Ahmadu Bello University, Zaria, Obafemi Awolowo University, Ile-Ife, and the University of Nigeria, Nsukka, were programmed to defeat isolationist tendencies in students, promoting solidarity in learning and other activities. A prerequisite for graduation should include students being able to embark on productive ventures alongside colleagues across various disciplines.

Cooperativism and Post-Graduation Development

Immediately after graduation from higher institutions, Nigerian graduates who have not attained the age of thirty (30) before graduation are required by law (NYSC Act 1974) to perform a mandatory one (1) year national service in any one

of the thirty-six (36) states of the federation that is not their state of origin. Each graduate is paid a living stipend for participation in the year long programme, during this period each is posted to a Place of Primary Assignment (PPA), often a place that has a direct bearing with the corps members discipline, the aim is to attach corps members to fields where they are most useful and where maximum utility would be derived for national development. Curiously, this year long exercise offers a viable opportunity to further indoctrinate into the Nigerian graduates who are already cultivated in the applied use of the philosophy of Cooperativism the first out of school avenue not only to put to test their expertise in Cooperativism, but also an avenue to practice their mastery of the concept without the covering of the high institution where they had graduated. It also offers an avenue to meet and reconcile theories with practice in their interactions with graduates from other institutions, in environment different from where they earlier learnt and test-ran the practice of Cooperativism.

Post-NYSC means the graduates are out of institutional covering and are independent of such institutional affiliation, neither to their alma mater or the NYSC. Save for those who proceed to enroll for post graduate studies, others face the rigour of the labour and remove open labour market. This period presents various threats as graduates have been known to get disillusioned as a result of their inabilities to secure decent employment within few months after the completion of the NYSC programme. To forestall the loss of the gains of Cooperativism after the completion of the NYSC programme, it is advised that federal government of Nigeria should introduce a “Cooperativism Scheme” which supports graduates who have come together to establish and run businesses around the model of Cooperativism. This should take the forms of; expertise development, loans and patronage of goods produced and services, etc.

Higher Educational Institutions-Industry Cooperativism

Being citadel of research and learning, curriculum and other activities in Nigerian higher educational institutions should be structured around the needs of the Nigerian industry with globalisation in min. The word ‘industry’

encapsulates Nigeria and her people and importantly the various mechanisms that produce goods and render services to satisfy their needs, which include diverse sectors such as: agriculture, tourism, telecommunications, finance, manufacturing, etc., and could be divided into primary, secondary and tertiary levels of production and services. The higher educational institutions and industry should be symbiotic, as the universities would be expected to structure teaching and research towards the needs and aspirations of the industry. In turn, the industry should patronise the research activities of the higher institution by ways of grants, sponsorship, endowments, purchases of copyrights and other types of financial incentives.

The higher institutions should exist as viable research and development units for the Nigerian economy and should entail they take a study of Nigeria's development policies, specifically areas that emphasis the industrialisation of the country and proffer appropriate solutions. Nigeria is a hugely import dependent country with a huge trade deficit which is offset by revenue from the export of crude petroleum. According to Alaba Ogunsanwo (2015) "it is shocking that out of Nigeria's total export of 40.8 Billion Dollars in 2017, some 29.1 billion came from crude oil and gas export a clear indication that production within Nigeria is not competing beyond the confine of the country and that industrialisation in Nigeria is at a very low level.

Cooperativism, as proposed for a higher education institutions and industry synergy, should be structured along the following recent policy frameworks:

- a) Nigerian Industrial Revolution Plan (NIRP) and initiative of former President Goodluck Jonathan (2010 – 2015).
- b) Economic Recovery Plan (ERP) an initiative of the incumbent President Muhamadu Buhari.

These two should be primarily structured along local and national peculiarities and then international peculiarities, such as the global North-South divide, BRICS (Brazil, Russia, India, China, South Africa) and other factors that

influences industrialisation and economic development within and beyond a country's national boundaries.

The early industrialised countries of North America and Western Europe and the recent successful models of industrialisation and economic development such as China, Singapore and other "Asian tigers" have their models built on synergies, solidarities, co-operations e.t.c., all reflecting strands of Cooperativism, even when the word is rarely used. It is also important to note in this regard, that viable blocs such as the European Union (EU) and the BRICS are variants of Cooperativism in use at the highest level, which are primarily meant to support economic survival, growth, development and dominance on the international stage.

Legal Framework to Promote Cooperativism

Nigeria runs a federal democracy, with composition of both the legislature and the executive subject to changes due to the politics of political parties and periodic elections. Public policies, either at the stage of statements, formulation, implementation, and evaluation, are at the reserve of incumbent administrations. By implication, if an incumbent administration adopts Cooperativism as an integral part of state educational policy, how well the policy survives after the administration's term of office will be at the discretion of subsequent administrations.

To avoid a situation where an incumbent administration cultivates Cooperativism as a state policy, but a subsequent administration operates otherwise, it is preferable to have Cooperativism codified into the Laws of the Federation of Nigeria (LFN). A valid example in this regard is the NYSC, mentioned earlier. The General Yakubu Gowon administration, 1966 to 1975 had introduced the NYSC scheme on May 22, 1973 as one of the programmes to foster national unity immediately after the Nigerian civil war, 1967 to 1970. The programme survives to date principally because of the NYSC Act which is a federal law and its specific recognition by all Nigerian constitutions to date.

Nigerian Federal laws (Acts of the National Assembly) are difficult to amend and even more difficult to repeal due to the cumbersome prescribed procedure as detailed in Nigeria's groundnorm (The Constitution of the Federal Republic of Nigeria, 1999, as Amended). This makes it difficult to repeal obsolete sections of Nigerian statutes, constituting a difficulty of having laws for the institution of Cooperativism into higher education repealed, once passed into law by an incumbent administration. Laws would guarantee the institutionalisation of the philosophy of Cooperativism, however such laws must be structured along universalist principles, with due recognition for local peculiarities which are progressive in character.

Conclusion

Societies are under continuously changing systems; so also are developmental needs. Nigeria's contemporary development challenges are best addressed through a reappraisal of her educational system. An education that suits the dynamics of time as observed with the growing phenomenon of globalization is most desirable. Cooperativism is analysed and advocated as the best tool for the country's educational system and should be adopted to address contemporary development challenges. This in itself should be holistic and fluid to meet both aspirations and unforeseen challenges.

Recommendations

Towards a successful adoption of Cooperativism by Nigerian higher educational institutions for national development. The following are strongly recommended.

- a) **The Integration of Cooperativism into the Curriculum of Higher Institutions in Nigeria:** The federal government, through the relevant agencies such as the National Universities Commission, National Manpower Board, National Directorate of Employment etc., should formulate and implement policies that situate Cooperativism within

the framework of teaching and research in all Nigerian higher institutions of learning. Both intra higher institutions of learning and inter higher institutions of learning should be structured along the lines of Cooperativism in the short run for mitigation of waste in resource usage in the areas of administration, facilities utilisation; as discussed earlier on the areas of library resources, establishment and management of teaching hospitals, research collaboration, teaching etc.

To this end, the following should also be put in place:

- b) **The Repositioning of the Federal Cooperative Department:** The Federal Co-operative Department is currently domiciled with the Federal Ministry of Agriculture as a full-fledged part of the Federal Civil Service of Nigeria. However, in view of recent challenges, there is need to reposition it from the status of a department to that of a commission (Federal Cooperative Commission). This would afford the body the avenue to have the perquisite millage around all spheres of activities upon which Cooperativism is applicable within the Nigerian state. At the initial stages, the commission may identify priority sectors such as; Education, Agriculture, Labour, Health etc. and later expand its tentacles to other sectors.

Further, the leadership of the commission must be upgraded beyond the scope of a career civil servant, as it currently stands. Rather, the position should be advertised and selection made from a pool of experts on Cooperativism and allied disciplines. The scope of functions and powers of the commission should also be expanded through the instrument of law to equip it for projected duties.

- c) **The Establishment of the Cooperative Trust Fund:** There are several funds in Nigeria that are institutionalised by the federal government for socio-economic development and political stability. Such funds

are, by law (federal legislation), financed by taxes and forms part of public expenditure. Two of the several funds are; the Educational Trust Fund (ETF) and the Petroleum Equalisation Fund (PEF); the former is meant to contribute to the financing of education, while the latter is meant to create an even cost in the distribution of petroleum products across Nigeria. The establishment of the Cooperative Trust Fund (CTF) would serve to create a stable and institutionalised source of funding for activities of the proposed Federal Cooperative Commission and other allied matters.

As such, the wheel upon which Cooperativism would ride as a state policy in Nigeria should be well funded and reasonably fluid. Of importance is the institutionalisation of the proposed CTF through the instrument of law, as enjoyed by other Funds which draw their establishment, powers, financing, functions, etc. from specific federal legislations. It is recommended that the Cooperative Trust Fund (CTF) be enacted into law through an Act of the National Assembly.

- d) **The Establishment of the Federal Co-operative Bank:** In Nigeria, there was once a now defunct Co-operative Bank, and I recall the bank's advertisement jingle from when I was a boy, "Co-operative Bank, the bank you can trust". There was, and no longer is there, a statutory framework for the establishment and running of a cooperative bank in Nigeria. The defunct cooperative bank in reference was in fact a conventional commercial bank which had funds from conglomerates of cooperative societies as part of its take-off capital and had the interest of cooperatives as part of its initial core areas of operation. The proposed Co-operate Bank is recommended as a collation bank for the various Micro-finance Banks we currently have in Nigeria. These Micro-Finance banks are an offshoot of the now defunct Community Banks, which were a creation of the Community Bank Act, a statutory provision which have subsisted through to the current day.

It is recommended that the Micro-finance Banks are structured to go beyond the financial support services they currently offer micro and small business enterprises, upgrading their service delivery to offer more services to cooperatives with expertise at handling cooperatives and also at mobilising micro and small economic and business units into more viable institutions on the strength of the philosophy of Cooperativism.

With this, the Micro-finance banks would have been repositioned into a banking cooperative with the proposed Cooperative Bank as the collation bank; although the micro-finance banks retain their individual identities to a large extent. It is hoped that the proposed Cooperative Bank of Nigeria, having collated the Micro-finance banks, would then liaise with the Central Bank of Nigeria (CBN), the African Development Bank (ADB), the World Bank and any other necessary national and international organisations to create a synergy of local, national and international platforms for a Nigerian national policy in Cooperativism as anchored unto higher education to address the sub-optimal utilisation of resources, especially graduate labour for both national development and better participation in globalisation.

References

- Adelabu, M.A. (2004). *The Symbolic Relationship between Politics and Education*. In D.F. Elaturoti and K. Babarinde. (Eds.), *Teacher's Mandate on Education and Social Development in Nigeria*. Ibadan: Stirling-Holrden Publishers.
- Adedeji, S.O, Bamidele, R.O. (2003). *Economic Impact of Tertiary Education on Human Capital Development in Africa*. Annual Conference of the Nigerian Economic Society.
- Aigbokan, B, Iwahe O, and Ailemen, M.I (2007). *Education Expenditure and Human Capital Development in Nigeria: Any Correlation so far?* Research Paper Ambrose Alli University. Ekpoma, Nigeria.

- Annual SPEIT Conference. (s.d.). Higher Education in Nigeria: A Status Report; William Saint, Teresa Hartnett.
- Akinpele, J.A. (2003). Ethics and the Teaching Profession. In S.O. Ayodele, O. Bamisaye, I.A. Nwazuo and A. Okediran. (Eds), *Education this Millennium: Innovations in Theory and Practice*. Ibadan: Macmillian
- Alaba, O. (2015). *Selected Essays on Politics and International Relations: Lead City University*. Ibadan: Concept Publications Limited
- Asunmo, O.S. (1999). *Management of Students' Crisis in Nigeria Higher Institutions: A Case of Saint Andrew's College of Education, Oyo*. M. Ed Dissertation. University of Ibadan.
- Barro, R.J. (2001). Human Capital and Economic Growth. *American Economic Review*, 91(2), 12-17.
- Engle, R. and Granger, C.W.J. (1987). Co-integration and Error Correction: Representation, Estimation and Testing. *Econometrica*, 37(3), 424-438.
- Federal Ministry of Education (Nigeria). (2018). Retrieved www.education.gov.ng
- Gboyega, A. and Atoyebi, A. (2002). *The Role of Universities in Transformation of Societies: The Nigerian Case Study*. Retrieved www.open.ac.uk/cheri/curie
- Gylfason, T. and Zoeya, G. (2000). Education, Social Equality and Economic Growth: A view of the Landscape. *Economic Studies Journal*, 49, 557-579
- Harbinson, H. (1973). *Human Resources as the Wealth of Nations*. New York: University Press Oxford.
- Ijaiya, N.Y.S. (2012). Management that matters. *Key to Sustainable Education*. Ilorin: Unilorin Press.
- Jones, M. (2013). Higher Education in Nigeria: Its Gain, its Burden. *Global Journal of Human Social Science, Linguistics and Education*, 13(14).
- Lin, T.C. (2003). Education, Technical Progress and Economic Growth: The Case of Taiwan. *Economic of Education Review*, 22(2), 213-220.
- Muyiwa, S.A. (2015). Education and Politics: Its implications for National Transformation in Nigeria. *Journal of Public Policy and Administration Research*, 15(8).
- Obanya, P. (1999). *The Dilemma of Education in Africa*. Senegal: UNESCO Regional Office

- Obanya, P. (2008). Reforming Educational Reform. In A.R. Lawal, S.A. Jimoh, S.A. Olorundare and N.Y.S. Ijaiya. (Eds). *Education Reforms in Nigeria Past, Present and Future*. Ibadan: Stirling-Holden Publishers.
- Omojimite, B.U. (2010). Education and Economic Growth in Nigeria: A Granger Causality Analysis. Addis Abbaba. *African Research Review Journal*, 90-108.
- Omotor, D.G. (2004), An analysis of Federal Government Expenditure in the Education sector of Nigeria: Implications for National Development. *Journal of Social Sciences*, 9(2), 105-110.
- Owoeye and Adenuga. (2005). *Human Capital and Economic Development: An Empirical Analysis of A Developing Economy (1970-2000)*. Research Paper. University of Ado-Ekiti.
- Saint, W., Hartnett and Strassner, E. (2003). Higher Education in Nigeria: A Status Report". *Higher Education Policy*, 16(3), 259-281.
- Ukeje, O. and Aisiku, J.U (1982). Education in Nigeria. In A. Fafunwa, Babs and Aisiki. (Eds), *Education in Africa: A comparative Survey*. North Sydney (Australia): George and Urwin Publishers.
- Webometric Ranking of Universities (2018). *Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)*ss. Retrieved www.nuc.edu.ng

LA ECONOMÍA ECOLÓGICA Y SOLIDARIA COMO MARCO PARA EL REDISEÑO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR¹

THE ECOLOGICAL AND SOLIDARITY ECONOMY AS A FRAMEWORK FOR CURRICULUM REDESIGN IN HIGHER EDUCATION

Mara Rosas-Baños

¿Cómo citar este capítulo?

How to cite this chapter?

Rosas-Baños M. (2020). La economía ecológica y solidaria como marco para el rediseño curricular en la educación superior. En C. Pérez Muñoz e I. Hernández Arteaga (Eds.), *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación (tomo 2)* (pp. 165-187).

Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

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

-
- 1 Este documento se realizó en el marco del Proyecto SIP 20181080: “Análisis de alternativas productivas sustentables para la identificación de elementos de una educación que construya una sociedad sustentable”, financiado por el Instituto Politécnico Nacional.

RESUMEN

La grave situación ambiental evidencia una tendencia destructiva en el patrón de desarrollo del capitalismo. Desde hace aproximadamente cuatro décadas los organismos internacionales han instado a un cambio de perspectiva en la forma de gestionar nuestro patrimonio natural, en el que la educación juega un papel preponderante. No obstante, la relación que guarda la educación con el modo de reproducción en general y en particular con los modelos de desarrollo económico, ha impedido que en la práctica la educación contribuya a una transformación socioeconómica del nivel de radicalidad que se requiere. El objetivo de este capítulo es posicionar a la economía ecológica y solidaria como base de un desarrollo económico alternativo para la construcción de un nuevo currículo interdisciplinar, que sea capaz de generar los cambios drásticos en la forma de ser y hacer en el plano profesional. Un currículo que posibilite ver a la economía, la naturaleza y la sociedad como interdependientes, alejado de la subyugación que ejerce el ámbito económico sobre el social y ecológico y que involucra la humanización en la profesionalización para alcanzar la sustentabilidad.

PALABRAS CLAVE: crisis ecológica, economía ecológica y solidaria, innovación educativa, diseño curricular

ABSTRACT

The serious environmental situation has shown a destructive tendency in the pattern of development of capitalism. For approximately four decades, international organizations have called for a change of perspective in the way of managing our natural heritage, in which education plays a preponderant role. However, the relationship between educations with the reproduction mode in general, and in particular with economic development models, has prevented that the education can contribute in a socio-economic transformation of the level of radicalism that is required. The objective of this document is to position the ecological and solidarity economy as the basis of an alternative economic development for the construction of a new interdisciplinary curriculum that is be able to generate drastic changes in the way of being and doing in the professional plane. A curriculum that makes it possible to see the economy, nature and society as interdependent, away from the subjugation exerted by the economic sphere on the social and ecological and that involves the humanization in the professionalization to achieve sustainability.

KEYWORDS: ecological crisis, ecological and solidarity economy, educational innovation, curricular design

Introducción

Para este siglo, la educación tiene el reto de replantearse una antigua discusión que surgió en el ámbito de la sociología crítica hace varias décadas: el papel de la educación como mecanismo de transformación económica y social, o como medio de reproducción del modelo de desarrollo económico de turno en el capitalismo (Fernández-Enguita, 1988). El rol de la educación como motor de cambio siempre fue una aspiración. De esta forma, en la década de los setenta se evidenciaron los mecanismos que las instituciones educativas instalaban para garantizar la continuidad del modo de reproducción capitalista (Bourdieu y Passeron, 1979); de manera tal que la educación que se impartía formaba una percepción de la realidad jerárquica. Freire (1972) exponía con claridad lo anterior a través de la educación bancaria, marcada por la superioridad del educador sobre el educando, la cual se sustenta en una ideología opresiva que impide la realización humana, que impulsa el distanciamiento del otro y en términos generales el rechazo a la vida. Por otro lado, Apple (1986) identificaba cómo la educación crea y recrea formas de consciencia que permiten el mantenimiento del control social que mantiene la desigualdad. La revisión de autores como Gramsci permitía analizar como la génesis del proceso hegemónico está relacionado con las características de la educación en la sociedad moderna (Miranda, 2006).

Estas críticas al tipo de educación que se procuraba, generaron un impacto en las décadas de los setenta y ochenta. No obstante, a partir de los noventa esta discusión se desvaneció, podemos decir que, en términos generales, siempre ganó la visión de construir una educación para la prolongación y expansión del modo de reproducción capitalista. En las últimas décadas, la discusión sobre las problemáticas de la educación se ha centrado casi exclusivamente en la identificación de estrategias educativas que contribuyan al crecimiento económico, teniendo como base la perspectiva económica neoliberal, en la que aspectos como la competitividad, la globalización, la productividad y el concepto de capital humano se retoman en el currículo como elementos centrales para impulsar el desarrollo económico (Briseño, 2011).

La educación tiene ahora la misión de impulsar la competitividad de las economías globalizadas, a través de una formación que formula funciones cognitivas avanzadas y nuevas destrezas, tales como: identificación y solución de problemas, planeación, reflexión, creatividad, comprensión profunda, flexibilidad y adaptación a nuevas tecnologías y métodos organizativos; habilidades necesarias para desarrollar tareas abstractas, con cierta autonomía, que buscan motivar la responsabilidad y el compromiso (Muñoz, 2001). Estas funciones cognitivas y destrezas, que podrían ser positivas, presentan dos problemas: 1) en la práctica nunca se concretan en la formación de los educandos pues —a pesar del impulso que la innovación curricular ha dado a estas funciones cognitivas y destrezas, en un contexto educativo que estaba diseñado para generar estudiantes pasivos, obedientes y en los que no se motiva la creatividad— estas funciones han llegado a ser solo enunciados y frases ubicadas en los objetivos de las llamadas “unidades de aprendizaje”. Y 2), estas debieran estar encaminadas a motivar el desarrollo humano y no solo el fortalecimiento de la concepción de una formación enfocada en generar competencias para la incursión en los mercados globalizados.

El énfasis en la generación de competencias para el mercado, es congruente con la lógica con la que surge la educación en las sociedades modernas; independientemente del modelo de desarrollo económico, siempre se ha pensado que la educación tiene que contribuir a este. Incluso hoy, en plena crisis ecológica, se ha posicionado el concepto de desarrollo sostenible muy vinculado al modelo de desarrollo económico tradicional para plantear que la educación puede no solo contribuir a un mejoramiento social y económico, sino también a una mejora del medio ambiente. Moreno-Brid y Ruíz-Nápoles (2009) destacan el papel de las instituciones públicas de educación superior en América Latina para mejorar los sistemas de innovación y corregir la carencia de recursos, ampliar vínculos entre sectores productivos y convertirse en un medio de impulso del desarrollo tecnológico local. No obstante, la educación ha contribuido poco a resolver problemas globales como la pobreza, la desigualdad, la injusticia, el desempleo, la degradación, la explotación y la contaminación, lo que ha llevado a organismos internacionales como la Unesco a seguir insistiendo en el papel que tiene la educación en estos temas. En su Informe sobre el seguimiento de

la educación en el mundo, titulado *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos*, ha instado a cambiar de forma radical la manera en la que se ha concebido la educación y su función en el bienestar y desarrollo humano (Unesco, 2016). Empero, del mismo modo en que dentro del ámbito de las discusiones que surgieron en los setenta respecto de las funciones de la educación y su bajo impacto en la construcción de cambios radicales, la Unesco, al aludir a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible del Banco Mundial, retoma el paradigma del desarrollo sustentado en un neoliberalismo ambiental que prácticamente no permite vislumbrar cambios del nivel de trascendencia, indispensables para enfrentar la crisis social y ecológica que caracteriza este siglo.

De hecho, el informe de la Unesco reconoce que para alcanzar los ambiciosos objetivos del desarrollo sostenible existe una brecha sumamente amplia. Pero no solo eso, la Unesco reconoce que es inmoral privar a los jóvenes de los cambios en la educación que se requieren para construir una sociedad acorde con las condiciones actuales, incluso sugiere que la carencia de esos cambios radicales en la educación condenan al mundo a la pobreza, los desastres naturales e incluso la violencia social e inestabilidad (Unesco, 2016). En consecuencia, hoy es necesario retomar la perspectiva de la educación como medio de transformación socioeconómica, puesto que a pesar de la evidencia de la insostenibilidad del desarrollo económico, y de que nuestra vida y la de todas las especies en el planeta están en riesgo, se sigue impulsando una educación que contribuya al modelo de desarrollo neoliberal.

El objetivo de este capítulo es exponer que la economía solidaria y la economía ecológica proveen los elementos indispensables para superar el paradigma de desarrollo actual, y que su aplicación en el rediseño del currículo de la educación superior proporcionaría una formación capaz de lograr que los jóvenes profesionales aporten, de manera significativa, sus conocimientos para la construcción de una sociedad que pueda considerar su permanencia en el futuro. Actualmente, el grueso de la educación, al estar aportando al desarrollo económico, contribuye a expandir las características no solo destructivas ambientales que se han manifestado en el problema ambiental de mayor

trascendencia global, el cambio climático, sino que reproducen la pobreza, la desigualdad y la inequidad. Para ello se identifican las características de la pedagogía crítica y su potencial para el impulso de la economía solidaria y ecológica; además se recurre a la necesidad de la concientización socioeconómica y ecológica del docente, a través de una actualización en su formación para que este a su vez paulatinamente introduzca los cambios en sus programas de estudio y pueda ir expandiéndose este enfoque en el currículo.

La economía solidaria es una corriente teórica que promueve la superación del capitalismo, mediante la construcción de organizaciones productivas basadas en la propiedad social de los medios de producción y en el desarrollo humano. Bajo este panorama, fomenta la satisfacción de necesidades a través de la producción de bienes y servicios, a partir de 6 principios: equidad, trabajo, sustentabilidad ecológica, cooperación, no persecución de fines lucrativos y compromiso con el entorno. Allí son fundamentales valores como autonomía, corresponsabilidad, libertad, autogestión y desarrollo humano. No obstante, la sustentabilidad es un tema que, si bien es importante, al no integrar a las ciencias naturales en su construcción teórica queda incompleta su propuesta en este ámbito. Las ciencias naturales aportan conocimientos indispensables para entender el funcionamiento y el manejo de los ecosistemas, la diferencia entre tiempo biogeoquímico y tiempo económico, biocapacidad, huella ecológica, etc., elementos esenciales tanto para analizar el impacto que generan las actividades humanas en los ecosistemas como para plantear alternativas. En consecuencia, se incorpora la economía ecológica, cuerpo teórico transdisciplinar que postula los principios, valores, análisis y metodologías que posibilitan la identificación de una relación alternativa entre sociedad, economía y naturaleza. La economía ecológica tiene principios que complementan a los de la economía solidaria y le dan un alcance mayor para incidir en los cambios que propone.

Desarrollo económico, currículo y economía solidaria y ecológica

El diseño curricular en América Latina se ha centrado en desarrollar estrategias para generar una racionalidad técnico instrumental, al servicio del capital.

Se utiliza una construcción jerárquica curricular que genera adaptación y contención en los estudiantes; se diseñan contenidos estandarizados en los planes y programas de estudio, a través de los requerimientos de certificación de las diversas carreras universitarias. La planeación actualmente involucra actividades que se supone generen un conocimiento significativo, lo que involucra contar tanto con el conocimiento del docente en la materia como con el conocimiento de las características psicosociales y culturas de los estudiantes; pero todo ello se utiliza para

seleccionar los mecanismos disciplinarios en una estructura cognitiva que no solo es atractiva para el aprendizaje del educando sino que también le permite a éste avanzar en un proceso de satisfacción de su curiosidad epistemológica, supuestamente alcanzable de manera parecida y de forma ascendente en complejidad y profundidad, reproduciendo siempre lo mismo. (Pinto, 2009, p 5)

Lejos de trabajar en un cambio de mentalidad y de desarrollo, como urgentemente se vislumbra en todos los niveles educativos (WWE, 2016; UNESCO 2012, 2014, 2016), las instituciones de educación superior se han integrado a la dinámica del modelo de desarrollo neoliberal, cuyo fin es transformar a las instituciones en organizaciones abocadas a: la comercialización de productos y servicios, la competencia por fondos a través de concurso y la competencia entre investigadores para colocar sus productos de investigación en las revistas de mayor impacto y la captura de proyectos financiados por instituciones públicas (Rhoades y Salughter, 2004). Estas transformaciones van acompañadas por objetivos vinculados a los principios que rigen en el mercado como la calidad, la eficiencia, la productividad y la competencia, al estilo de empresas privadas. Lo que se tradujo en un cambio drástico del enfoque con el que se llevaba a cabo el trabajo académico y de investigación en el estado benefactor; prácticamente la investigación con fines sociales se ha ido sustituyendo por una investigación para el mejor postor, lo que ha deteriorado la relación entre la universidad y la sociedad (Taylor, 2008).

Las instituciones de educación forman de manera intencional a un tipo particular de ciudadanos para dar respuesta a los requerimientos del modelo de desarrollo económico, en cuyo caso las prácticas educativas y pedagógicas se articulan en el currículo (Álvarez, 2010). En el campo del desarrollo del currículo, durante las últimas décadas, la innovación curricular se ha centrado en las competencias, en la flexibilidad, en la calidad total, en la reingeniería educativa, la planeación curricular estratégica, el análisis institucional, etc. (Díaz-Barriga, 2005, p. 67), cuyo fin es adecuar el pensamiento empresarial y corporativo a los diseños curriculares para tener un mayor impacto en las prioridades que han marcado los mercados en términos de sus requerimientos de capital humano. La eficiencia, la calidad, la competencia, la evaluación de calidad educativa y profesional y la homologación de planes de estudio se plantean como imprescindibles; todos estos elementos son principios con los que opera el mercado y las empresas competitivas. La tendencia es que las Instituciones de Educación Superior (IES) cada vez respondan más a los principios que rigen a las organizaciones. De allí que en la actualidad el prestigio de las IES esté vinculado fundamentalmente a la transferencia de tecnología, patentes y licencias, aspectos en los que se centran principalmente los esfuerzos de las IES y centros de investigación (Rooksby y Pusser, 2014).

Mientras tanto, informes como *Planeta vivo* (2016) de la World Wildlife Fund (WWF), aludiendo a la insostenibilidad en todas las escalas, claman por el fin de una economía basada en la idea de recursos naturales infinitos, externalidades y crecimiento económico ilimitado. Todos estos son conceptos teóricos que se encuentran en la teoría económica que impulsa el actual modelo de desarrollo, en la perspectiva de la economía ambiental, con un enfoque ortodoxo que está detrás de la concepción del desarrollo sostenible, con su propuesta de sustentabilidad débil que plantea una economía cuyo fin es la incorporación de la naturaleza al mercado. Este informe evidencia que el desarrollo económico ha sido el responsable de la crisis ecológica y plantea la necesidad de identificar la relación entre desarrollo humano y económico y la degradación ambiental.

Hoy la humanidad necesita la capacidad regenerativa de 1.6 Tierras para obtener los bienes y servicios que consume cada año (...) los patrones de consumo de los países con altos ingresos generan demandas desproporcionadas de recursos renovables, con frecuencia, a expensas de los habitantes y la naturaleza del resto del mundo. (WWF, 2016, p. 13)

El reconocimiento de la relación entre degradación ambiental y desarrollo no es nuevo. En 1972 se organizó la primera conferencia de Naciones Unidas sobre medio ambiente y desarrollo, en ella se hizo énfasis en la necesidad de un cambio profundo en el estilo de desarrollo; en los valores de la sociedad; en el conocimiento; los patrones tecnológicos; las prácticas de producción y consumo, junto con la necesidad de la reorientación de la educación. En 1992, en la Cumbre de la Tierra en el Programa Agenda 21 se delinearon acciones específicas para reducir la huella humana sobre el medio ambiente. Y en 2005 se declaró el decenio de la educación para el desarrollo sostenible que va de 2005 a 2014 (Unesco, 2012). Pero a pesar de este impulso internacional en México se tuvieron avances marginales a la hora de incorporar la dimensión ambiental en el proceso educativo de 1985 a 1994 (Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior, Secretaria de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2002), los cuales se mantienen hasta ahora.

El cambio de paradigma en las IES tiene carácter de urgente. Una nueva economía tendría que considerar la solidaridad entre los mismos seres humanos y entre los seres humanos y la naturaleza; además, de los elementos indispensables para producir y consumir sin exceder la capacidad biofísica del planeta. Ambas características las combina la economía solidaria y la economía ecológica. En su perspectiva más amplia, la economía solidaria, siguiendo a Coraggio, Arancibia y Deux, es también social y se define como el

conjunto de recursos y actividades, y de instituciones y organizaciones que reglan, según principios de solidaridad (aplicados en varios niveles de relación) y autoridad legítima, la apropiación y disposición de recursos en la realización de actividades de producción, distribución, circulación, financiamiento y consumo

digno y responsable, cuyo sentido no es el lucro sin límites sino la resolución de las necesidades de los trabajadores, sus familias y comunidades, y de la naturaleza. Su denominación “social” indica que sus objetivos incluyen no solo la producción y consumo o venta de bienes y servicios (“economía” a secas) sino la humanización de las relaciones sociales (2010, p.14)

En esta definición se destacan varios elementos que distancian esta perspectiva del modelo de desarrollo actual: la satisfacción de necesidades y no el lucro como motor de la apropiación y distribución de recursos, producción, circulación, financiamiento, consumo digno y responsable y, por último, pero de manera central, la humanización de las relaciones sociales. Considera además de las necesidades humanas, las de la naturaleza. No obstante, la economía social y solidaria, al estar enmarcada en el campo de las ciencias sociales, no incorpora cuestiones físicas en los procesos económicos que postula, por tanto, la introducción de la economía ecológica es indispensable para identificar una forma alterna de producción y consumo que lleve a la sustentabilidad fuerte.

La economía ecológica es un cuerpo transdisciplinar, cuya base es la física termodinámica y toma elementos de la biología, la ecología y la economía para analizar la insustentabilidad del capitalismo. De acuerdo con Aguilera Klink y Alcántara, las nociones biofísicas sobre las cuales se articula la economía ecológica son:

- a) La materia y la energía no se crean ni se destruyen, solo se transforman. Primera ley de la termodinámica que, aplicada a la economía, indica que todo proceso de producción y consumo tiene implícita la generación de residuos que pueden ser biodegradables o no, lo cual evidencia que la propuesta de la economía ambiental sobre la existencia ocasional de externalidades es errónea, puesto que todo proceso conlleva la existencia de estas.
- b) La materia y la energía se degradan continua e irremediamente, pasan de estar en una condición disponible a no disponible, lo cual constituye la segunda ley de la termodinámica y aplicada a la

economía implica que el valor de los recursos y la energía se asocia a su forma disponible.

- c) El conocimiento profundo del funcionamiento de los ecosistemas conlleva el reconocimiento, por un lado, de que no se pueden generar más residuos de los que los ecosistemas pueden absorber puesto que ello conlleva acabar con los propios ecosistemas y con nuestra propia vida. Por otro lado, la extracción excesiva de elementos de los sistemas biológicos acaba con su posibilidad de renovación y, por tanto, va imposibilitando la vida de estos y también la nuestra. Todo lo que atenta contra la capacidad de renovación de la naturaleza, atenta contra la posibilidad de mantener la vida de todas y cada una de las especies. (2011, p. 19)

Otro de los elementos relevantes que la economía ecológica aporta a la definición de la economía social y solidaria es la discusión alrededor de lo que se puede considerar un consumo necesario y responsable, puesto que ambas perspectivas teóricas reconocen que no es posible sostener un crecimiento ilimitado como sustento del bienestar humano. La economía ecológica ordena jerárquicamente las necesidades humanas desde las más básicas como alimentación, vivienda, ropa, etc., hasta las no materiales como afecto, comunicación, ocio, etc. (Martínez-Alier y Roca, 2013). A través de la economía ecológica y la economía solidaria se puede identificar que la cultura, las tradiciones, el nivel de ingreso, los medios de comunicación, las instituciones, los conflictos de clase y las disfunciones psicopatológicas van a influir de manera decisiva en el patrón de consumo y, por tanto, en los flujos de materiales y energía requeridos para la producción de bienes y servicios. El capitalismo requiere crear las condiciones necesarias para un consumo ilimitado y no considera que el ser humano, además del consumo material, requiera del mantenimiento de condiciones ambientales que permitan la reproducción de su propia vida. Estas condiciones, que son proveídas por los ecosistemas, no pueden ser sustituidas por ningún otro bien de consumo, por lo que, el capitalismo genera una tiranía de las generaciones presentes hacia las futuras y de los países ricos

a los países de menor ingreso. La economía solidaria impulsa un consumo austero y simple y un comercio solidario y justo que acerca a productores y consumidores.

La economía social y solidaria pretende un reposicionamiento de la economía en términos de concebirla como un medio y no como un fin en sí mismo, un medio para la satisfacción de las necesidades y para alcanzar el desarrollo humano (Askunze, 2013). En la perspectiva latinoamericana es concebida como una vía de transformación social que propone una economía alternativa al capitalismo y que toma como base la cooperación, la solidaridad, la reciprocidad para crear nuevas formas de construir la economía. Postula una racionalidad de preponderancia del trabajo sobre el capital. En el plano de la distribución se plantea la lógica de la reciprocidad, la redistribución y la cooperación para la asignación de los recursos. La autogestión y el asociacionismo de las clases populares son impulsados desde una perspectiva crítica a los principios de mercado y como una vía de expansión de esta economía alternativa (Guridi y de Mendiguren, 2014).

En esta economía el trabajo no se encuentra subordinado al capital, genera condiciones para impulsar la creatividad, la libertad de pensamiento y de comunicación, el trabajo en equipo, la gestión, la participación en la planificación y en la toma de decisiones con estructuras horizontales que posibilitan la rotación de puestos. De manera que impacta positivamente la autoestima y pone las capacidades de las personas al servicio de las comunidades. Se prioriza la cooperación *vs* la competencia, se basa en una ética participativa y democrática en la que la educación es fundamental para una comprensión de la cooperación como instrumento para mejorar las condiciones de vida. Todo esto resulta en una formación académica que va encaminada al desarrollo humano en primer lugar y, en segundo lugar, a la construcción de una economía solidaria y ecológica.

La economía ecológica y solidaria reconocen que la capacidad de los ecosistemas no puede sostener cualquier tipo de desarrollo; la sociedad tiene que reenfocar sus prioridades para poder generar una coevolución equilibrada entre sociedad, naturaleza y tecnología (Rosas, *et al.*, 2014). La ciencia tiene que estar al servicio de la vida y no al servicio de la acumulación del capital. Este

reenfoque afecta directamente lo que se enseña y lo que se investiga en las IES, puesto que la prioridad en la formación es alcanzar el equilibrio a través de la construcción de proyectos productivos que surjan desde una racionalidad de solidaridad y no de competencia o con un enfoque ecocéntrico. En el contexto de las IES el diseño curricular se aplica tanto en la construcción de nuevas profesiones como en el perfeccionamiento de las ya existentes.

En el caso de las nuevas profesiones, según Díaz-Barriga (1990), lo que se busca fundamentalmente “es responder a una necesidad en el ámbito laboral, situando a la nueva carrera profesional en una realidad y en un contexto social” (p. 48). Esto significa que se responde a las necesidades del mercado, específicamente desde el lado de la demanda, se pretende construir un perfil de egreso que responda a requerimientos de los empresarios o nuevos requerimientos en el plano económico derivados de la incursión o avance del modelo de desarrollo económico en turno. En términos generales, no se piensa fuera de la economía hegemónica. Cuando se trata de la actualización del currículo, esta se realiza fundamentalmente en términos del avance tecnológico y de posibles cambios en el modelo de desarrollo económico impulsado; desde la perspectiva de Torres-Estévez (1990), se revisa el currículo para ver si los conocimientos, habilidades y destrezas que se supone el currículo ayuda a desarrollar responden a los cambios económicos. Específicamente, en los noventa se buscaba una formación acorde con el modelo económico globalizador neoliberal, por tanto, se buscó un rediseño curricular que respondiera a las necesidades de una economía neoliberal.

El diseño curricular para la expansión de la economía ecológica y solidaria también se conceptualiza tanto en el diseño de nuevas carreras como en la actualización del currículo. En este caso se busca que los conocimientos, habilidades y valores contribuyan tanto a la gestación como a la implicación de las capacidades que se tienen actualmente en los proyectos productivos que se ubican dentro de estos enfoques, ejemplos de algunos de estos son: las cooperativas de producción, servicios y agrícolas, las empresas comunitarias, los centros ecoturísticos, la producción orgánica, la producción agroecológica, etc.

La concientización del docente para un rediseño curricular que lleve a la economía solidaria y ecológica

De acuerdo con Leff (2009), pensar el futuro es deconstruir la economía que desconoce a la naturaleza y al ser humano como parte de ella. Deconstruir la economía en el currículo implica identificar los mecanismos que se implementan para darle continuidad al capitalismo; en ese sentido, los programas de estudio de manera implícita adoptan la perspectiva económica dominante, los conocimientos y actitudes incentivan normas, valores y comportamientos favorables a la lógica de la reproducción del modelo de desarrollo. El que se haga evidente lo que está oculto en el currículo es indispensable para empezar a construir una concientización con respecto a la grave situación que afronta la humanidad. Por tanto, el primer elemento que se tiene que considerar es la concientización del tipo de economía que estamos reproduciendo a través de los conocimientos que impartimos.

El camino más rápido hacia la concientización se encuentra en el reconocimiento de las IES acerca de la gravedad de la crisis ecológica en la que se encuentra el mundo y, por tanto, en la necesidad de la transformación curricular en todas las carreras e incluso en sus áreas administrativas. Para esto se requeriría de una visión revolucionaria en las IES que sea suficientemente consciente de su deber de contribuir no a la reproducción de un sistema económico obsoleto, insustentable e inequitativo, sino a la de una economía solidaria y ecológica, a partir de la investigación y formación de seres humanos analíticos, reflexivos, críticos e innovadores. Una formación que permita asumir los retos de la economía solidaria y ecológica que ya se encuentra en marcha, que posibilite una concientización de las consecuencias de los modelos de desarrollo en cada campo de conocimiento específico y de las alternativas a este; que identifique un desarrollo tecnológico enfocado en la prolongación de la vida en el planeta.

Superar el discurso en torno al desarrollo sostenible es indispensable, puesto que es políticamente correcto debido a que se conserva la lógica de crecimiento

económico tal como lo plantea su teoría base, la economía ambiental². El objetivo de esta teoría es incorporar el medio ambiente al mercado, a través de la adjudicación de valores monetarios a las externalidades y a los bienes y servicios ambientales (Chang, 2005). La valoración del medio ambiente persigue facilitar la toma de decisiones para identificar la eficiencia económica global de los distintos usos del medio ambiente; su perspectiva ética es antropocéntrica y parte del individualismo metodológico, el egoísmo es su punto de partida. En contraposición, la economía solidaria y ecológica, parte de los principios de solidaridad y cooperación en las relaciones sociales de producción, producción social y ambientalmente responsable, justicia social, equidad intergeneracional y gestión sustentable del patrimonio natural (Rosas, 2012).

Si bien ese cambio de visión institucional se percibe lejano, de cualquier manera, este cambio institucional lograría una transformación solo si promueve, en primer lugar, la concientización de los profesores e investigadores. Un rediseño curricular que impulse la economía solidaria y ecológica solo sería posible con la concientización socioeconómica y ecológica de los docentes para que mediante esta inmersión se transforme su visión de cómo y qué enseñan. Una formación en pedagogía crítica, como estrategia para analizar su práctica docente, se hace indispensable para la transformación educativa que finalmente puede contribuir al rediseño del currículo. En el libro *Educación y cambio*, Freire (2002) plantea que el primer paso “para que un ser pueda ejercer un acto comprometido es que éste sea capaz de actuar y reflexionar” (p. 3), por tanto, una educación que se plantea como reto la formación de estudiantes reflexivos, analíticos, críticos e innovadores implica forzosamente docentes que puedan tener estas características.

La posibilidad de reflexión sobre sí mismos y sobre el conocimiento de que nuestra consciencia está condicionada por la manera de estar en este mundo, es lo que para Freire (2002) se traduce en la probabilidad de trascender los límites que impone la conciencia construida ausente del conocimiento de nosotros mismos.

2 La economía ambiental, extensión de la teoría económica neoclásica, surgió como respuesta para guiar a la política ambiental y solucionar los problemas ambientales que esta teoría identifica como externalidades y problemas de asignación ineficiente de los recursos naturales.

Aquí los actos de comprometerse *con* y trascender límites impuestos por la dinámica social están determinados por la capacidad de reflexión. Pero es indispensable aquí ir un poco más profundo para hablar de la conciencia que se tiene de la forma de estar en el mundo, pues esta apunta a la esencia del crecimiento humano, tal como Naranjo (2017) plantea en su libro *Cambiar la educación para cambiar el mundo*, desde la perspectiva psicológica es ir más allá de los condicionamientos conductuales, emocionales y cognitivos, puesto que lograr una conciencia de la propia personalidad implica tener una conciencia que va mucho más lejos de la conciencia de uno mismo respecto a nuestra forma de estar en el mundo; implica un autoconocimiento, una comprensión de la propia personalidad y de la vida. Esto toma suma relevancia por dos razones: la primera, porque la posibilidad de establecer un compromiso con algo que está más allá de los intereses individuales tiene que ver, no solo con la comprensión de nuestro papel en la sociedad y de la economía, sino con la forma en la que nos sentimos dentro de ella como sujetos seguros o inseguros; la segunda, porque en una sociedad como la que se esperaría construir bajo la economía solidaria y ecológica, en la cual la felicidad no se alcanza con la acumulación y el consumo, solo se alcanza con la realización personal.

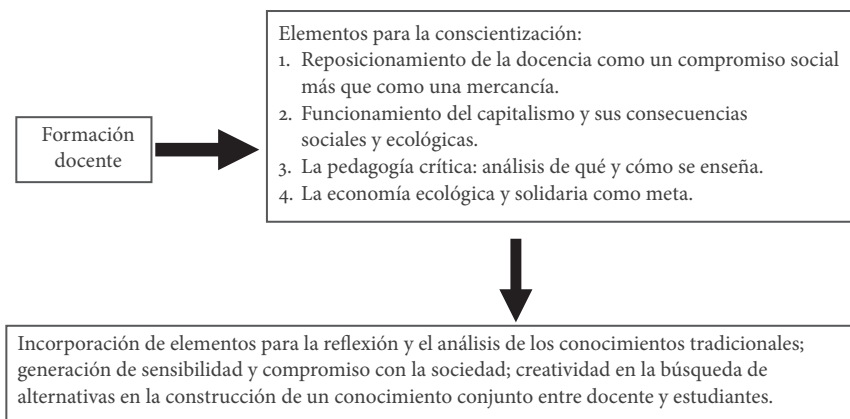
El libro *Los retos de la educación superior para el siglo XXI: Pensamiento crítico y sustentabilidad* (Rosas, 2017) constituye un pequeño experimento, al respecto de la relación entre concientización docente y cambio en la educación. El libro fue resultado de un proceso de formación docente en el seminario titulado “Repensando las estrategias pedagógicas cotidianas para incidir en la responsabilidad ecológica y social del docente”, y tuvo como objetivo la generación de un espacio de reflexión crítica sobre la economía, la sociedad, la insustentabilidad y el quehacer docente. El proceso de formación consistió en:

1. Reflexión grupal sobre los cambios en la gestión de la docencia, a partir del neoliberalismo y el rumbo de estos.
2. Reflexión y análisis de la relevancia de la docencia y su capacidad de cambio en la sociedad.
3. Reflexión y análisis crítico sobre la economía, la desigualdad y la insustentabilidad.

4. Incursión en la pedagogía crítica como mecanismos de síntesis entre educación y economía.
5. Búsqueda de iniciativas de cambio en el quehacer docente que lleven a una concientización de los estudiantes.

El impacto del seminario se puede apreciar en diferentes niveles. Específicamente, en el segundo apartado del libro, en el que se presenta la aplicación de las discusiones del seminario en el cambio de la concepción que tuvieron los docentes en torno a las IES, las acciones de su propia institución y la relación con la aplicación de la pedagogía crítica en la práctica docente con la intención de generar un cambio en sus estudiantes. En la figura 1 se presenta el proceso de concientización inicial que buscó el seminario; allí también se exponen los resultados que obtuvieron los docentes en torno a: incremento en el interés por realizar un análisis crítico y reflexionar el conocimiento, a partir de la propia experiencia de lo que enseñan; reconocimiento de la labor docente y de la responsabilidad de generar cambios en la sociedad y de buscar alternativas para incorporar cambios a la propia dinámica de formación personal y de los estudiantes. El punto cuatro, correspondiente a los elementos de concientización, no se alcanzó, sin embargo, sería el punto lógico subsecuente en la formación.

**FIGURA 1. CONSCIENTIZACIÓN DEL DOCENTE
COMO ELEMENTO CENTRAL DEL CAMBIO**



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

En la siguiente etapa se tendría que trabajar directamente con una formación docente en economía solidaria y ecológica, puesto que una vez que inicia el proceso de concientización se vislumbra necesario un cambio, una búsqueda de alternativas. El objetivo en la formación docente en economía solidaria y ecológica es la integración de los principios y valores de esta economía alterna; proporcionar conocimientos que modifiquen los resultados del conocimiento en las diversas carreras y la construcción de los propios proyectos de aplicación. El proceso de formación tendría que considerar lo siguiente:

1. Revisión crítica de los modelos de desarrollo económico y sus consecuencias ecológicas.
2. Análisis de contraste: neoliberalismo vs economía social y solidaria (principios, valores, conceptos básicos y revisión de casos).
3. Análisis de contraste: economía ambiental vs economía ecológica (principios, valores, conceptos básicos y revisión de casos).
4. Reflexión y análisis del contenido de las asignaturas que se imparten y su transformación en función de la economía solidaria y ecológica.
5. Pedagogía crítica y economía solidaria y ecológica: identificación de estrategias para generar una concientización del impacto profesional en la sociedad y el medio ambiente en cada carrera.

La pedagogía crítica tiene la virtud de contribuir en la construcción de una postura ética y política, ética

sustentada por fines de reconocimiento, empoderamiento y democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades en condiciones de género, de clase, de etnia (...) incluye prácticas, saberes dinámicos socioculturales e interacciones para transformar la sociedad desde ciudadanías incluyentes. (Ortega, 2009, p. 27)

Esta postura ética de la pedagogía crítica es consistente con la propuesta de la economía solidaria, no obstante, no es suficiente, pues se requiere integrarla

con una postura ética eco-céntrica como la que es compatible con la economía ecológica. El proceso de introyección de este tipo de ética tiene que ver con la concientización socioeconómica y ecológica, es una vía bidireccional; en ese sentido el conocimiento no es suficiente, ya que es indispensable la reflexión en torno a qué causa ese conocimiento en uno mismo, y cómo las preconcepciones pueden ir cambiando.

En la práctica, el rediseño se ubica en cada una de las asignaturas que conforman los planes de estudio. Con la incorporación de más docentes se podría pensar en el rediseño de planes de estudio y finalmente se esperaría un rediseño curricular colectivo para la profesionalización que tenga como fin expandir, promover y generar las condiciones de participación en la transformación de la economía actual en una economía solidaria y ecológica.

Conclusiones

Históricamente, la educación se ha abocado a buscar formas de dar continuidad e impulsar el crecimiento económico en un mundo con recursos naturales limitados e inequitativamente distribuidos. Incluso hoy, cuando el reconocimiento de que estamos en la peor de las crisis ecológicas que ha enfrentado el hombre, la educación sigue siendo secuaz de los modelos de desarrollo económico al promover la idea de que las sociedades estarán mejor si se sigue buscando el crecimiento económico, cuando lo que se debe procurar es una redistribución de la riqueza. Diseñar una educación para el cambio de paradigma económico nunca ha sido un reto más urgente, ya que ningún modo de reproducción económica había puesto en riesgo la vida como ahora sabemos que lo ha hecho el capitalismo. El tiempo se agota y se vislumbra que el cambio no va a llegar de manera institucionalizada; el trabajo de la sociedad en su conjunto será determinante para poder vislumbrar un futuro para las generaciones más jóvenes. La educación adquiere un rol fundamental en las posibilidades que tienen las sociedades de concientizarse al respecto de lo que le hemos hecho con nuestro planeta y buscar soluciones.

El cambio de paradigma económico se construirá en la medida en que la sociedad, y especialmente los docentes, puedan concientizarse sobre el desafío que representa vivir en este siglo. Aun cuando parece una utopía puesto que siguen pasando los años y, en lugar de estar más cerca de un cambio pareciera que la sociedad en su conjunto se aferra a vivir como si nada pasara, la economía ecológica y solidaria ya se encuentra en marcha y la lideran comunidades rurales. Su expansión dependerá de que se le pueda impulsar a una escala mucho mayor. Los que hacemos parte de la investigación y docencia, que además trabajamos en el campo de la economía solidaria y ecológica, debemos fomentar la expansión de la concientización socioeconómica y ecológica. Mientras más docentes, independientemente de su nivel de estudios, puedan ser conscientes del contexto en el que estamos, tendremos más posibilidades de buscar las maneras de enseñar desde una perspectiva muy diferente.

Referencias

- Aguilera-Klink, F. y Alcántara, V. (2011). *De la economía ambiental a la economía ecológica*. Barcelona, España: Icaria. Recuperado de <https://bit.ly/2YRsArB>
- Anuies-Semanat. (2002). *Acciones ambientales de las IES en México en la perspectiva del desarrollo sustentable: antecedentes y situación actual*. México: Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo.*, España: Ediciones Akal, S. A.
- Askunke, C. (2013). Más allá del capitalismo: alternativas desde la economía solidaria. En *Documentación social* (168), 97-116. Recuperado de <https://bit.ly/2S5ykN5>
- Bordieu, P. y Passeron, J. (1979). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Laira, S. A.
- Briseño, A. (2011). La educación y su efecto en la formación del capital humano y en el desarrollo económico de los países. En *Apuntes del CENES*, 30(51), 45-50.

- Coraggio, J. L., Arancibia, M. I. y Deux, M. V. (2010). *Guía para el mapeo y relevamiento de la economía popular solidaria en Latinoamérica y el Caribe*. Lima, Perú: Grupo Red de Economía Solidaria del Perú.
- Díaz-Barriga, F., Lule, M., Rojas, S. y Saad, S. (1990) *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. México: Trillas.
- Díaz-Barriga, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: modelos e investigación en los noventa. En *Perfiles Educativos*, XXVII(107), 57-84. Recuperado de <https://bit.ly/2tgLqwh>
- Fernández-Enguita, M. (1988). Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción. En *Revista de Educación*, (286), 151-165. Recuperado de <https://bit.ly/34qsCrg>
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. (Segunda edición). Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.
- Guridi, L. y de Mendiguren, J. (2014). La dimensión económica del desarrollo humano local: La economía social y solidaria. Universidad el País Vasco, Euskal Herriko Unibertsitatea. Recuperado de <https://bit.ly/2rOpp7N>
- Leff, E. (2009). La esperanza en un futuro sustentable: utopía de la educación ambiental. Conferencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, San Clemente de Tuyú, Argentina, 17 de septiembre de 2009. Recuperado de <https://bit.ly/2PpbE8I>
- Martínez-Alier, J. y Roca, J. (2013). *Economía ecológica y política ambiental*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Miranda-Camacho, G. (2006). Gramsci y el proceso hegemónico educativo. En *Educare*, 9(2), 13-39.
- Moreno-Brid, J. y Ruíz-Nápoles, P. (2009). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. En *CEPAL, Estudios y perspectivas*, (106), 1-46. Recuperado de <https://bit.ly/2EheTZv>
- Muñoz-Izquierdo, C. (2001). Educación y desarrollo económico y social. En *Políticas públicas en México y América Latina durante las últimas décadas del siglo XX*,. XXIII(91), 7-36. Recuperado de <https://bit.ly/2RW1Bts>

- Naranjo, C. (2017). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona, España: Ediciones La Llave.
- Ortega-Valencia, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. En *Pedagogía y saberes*, (31), pp. 26-33.
- Pinto-Contreras, R. (2009). La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja. En *Revista posgrado y sociedad*, 9(1), 1-25. Recuperado de <https://bit.ly/2EjH8GP>
- Rhoades, G. y Slaughter, S. (2004). Academic capitalism in the new economy: Challenges and choices. En *American Academic*, 1(1), 37-60.
- Rooksby, J. y Pusser, B. (2014). Learning to litigate: University patents in the knowledge economy. En *Academic Capitalism in the Age of Globalization*, Cantwell, B. & Kauppinen, I. (eds.), USA: Johns Hopkins University Press.
- Rosas-Baños, M., Santiago-Jiménez, M. y Juárez-Ruiz, A. (2014). Economía ecológica y solidaria en el siglo XXI: El caso de la maestría en Gestión de Proyectos para el Desarrollo Solidario del IPN. En *Revista de Educación Superior*, XLIII(2), 89-112. <https://bit.ly/36BMZ6p>
- Rosas-Baños, M. (2017). *Los retos de la educación superior para el siglo XXI: pensamiento crítico y sustentabilidad*. (Primera edición). México, Puebla: Instituto Tecnológico de Puebla.
- Taylor, P. (2008). El currículo de la educación superior para el desarrollo humano y social. En *La educación superior en el mundo*, (3), pp. 89-118.
- Torres Estévez, G. (1990). Diseño curricular. Metodología para el perfeccionamiento del currículum en su esfera de acción. En Díaz-Barriga, F, Lule, M. Rojas, S. y Saad, S. *Metodología de Diseño Curricular para la Educación Superior*. México: Trillas.
- Unesco (2012). Educación para el Desarrollo Sostenible: Libro de consulta. Recuperado de <https://bit.ly/2PK9uiO>
- Unesco. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Recuperado de <https://bit.ly/2PmdvuS>
- Unesco. (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. Recuperado de <https://bit.ly/2S1hq1I>
- World Would Found (WWF), (2016). *Planeta vivo. Informe 2016. Riesgo y resiliencia en una nueva era*. Recuperado de <https://bit.ly/2rOcoLu>

INTERACCIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL

**COOPERATIVISMO SOLIDÁRIO,
UNIVERSIDADE E A CRISE NO CAMPO DA
COLETA SELETIVA DE RESÍDUOS URBANOS
NA CIDADE DE LONDRINA, PARANÁ**

**COOPERATIVISMO SOLIDARIO, UNIVERSIDAD Y LA
CRISIS EN EL CAMPO DE LA RECOLECCIÓN DE RESIDUOS
URBANOS EN LA CIUDAD DE LONDRINA, PARANÁ**

*Lilian Aligleri
Benilson Borinelli
Luis Miguel Luzio dos Santos*

¿Cómo citar este capítulo?

How to cite this chapter?

Aligleri L., Borinelli, B. y Dos Santos L. M. (2020). Cooperativismo solidário, Universidade e a crise no campo da coleta seletiva de resíduos urbanos na cidade de Londrina, Paraná. En C. Pérez Muñoz e I. Hernández Arteaga (Eds.), *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación (tomo 2)* (pp. 191-226). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

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

RESUMO

Este artigo discorre sobre as interações entre o cooperativismo solidário e a universidade no contexto de crise do campo de coleta seletiva de resíduos urbanos da cidade de Londrina, à luz das mudanças proporcionadas pela Política Nacional de Resíduos Sólidos. Partindo de referenciais de campo de ação estratégica e da economia solidária, o estudo adota uma abordagem qualitativa. A trajetória do campo de reciclagem e seus entrelaçamentos com o curso de administração da Universidade Estadual de Londrina, Brasil, tem resultado em importantes contribuições recíprocas e desafios. A complexidade da crise que assola o campo atualmente, conjugando fatores conjunturais e estruturais, gera grande instabilidade e a necessidade de profundas mudanças. Nesse processo, o curso vem procurando contrabalançar as assimetrias e conflitos de poder históricas, que ultrapassam o espaço local e ameaçam as conquistas sociais, ambientais e econômicas das últimas décadas com o cooperativismo solidário e a Política Nacional de Resíduos Sólidos.

PALAVRAS-CHAVE: campo de ação estratégica, economia solidária, política nacional de resíduos sólidos, reciclagem.

RESUMEN

Este artículo discurre sobre las interacciones entre el cooperativismo solidario y la universidad en el marco de la crisis de la recolección selectiva de residuos urbanos en la ciudad de Londrina, a la luz de los cambios producidos por la Política Nacional de Residuos Sólidos. A partir de referencias de la esfera de la acción estratégica y de la economía solidaria, el estudio adopta un abordaje cualitativo. La trayectoria del campo de reciclaje y sus entrelazamientos con el curso de administración de la Universidad Estadual de Londrina, Brasil, ha resultado en importantes contribuciones recíprocas y desafíos. La complejidad de la crisis que asola el campo actualmente, conjugando factores coyunturales y estructurales, genera gran inestabilidad y la necesidad de profundos cambios. En este proceso, el curso viene buscando contrarrestar las asimetrías y conflictos de poder históricos que sobrepasan el espacio local y amenazan las conquistas sociales, ambientales y económicas de las últimas décadas con el cooperativismo solidario y la Política Nacional de Residuos Sólidos.

PALABRAS CLAVE: campo de acción estratégica, economía solidaria, política nacional de residuos sólidos, reciclaje.

Introdução

A gestão de resíduos sólidos urbanos (RSU) é um dos mais desafiantes temas da agenda de políticas públicas na medida em que está diretamente relacionada a padrões de produção, ao hiperconsumo e às desigualdades socioambientais em diversas escalas e âmbitos sociais. O tipo de consumo que fundamenta o estilo insustentável de vida moderna transformou, nas últimas décadas, os resíduos de predominantemente orgânicos para maioritariamente materiais de difícil degradação, mas com potencial de reciclabilidade. Portanto, a compreensão dos desafios e possíveis soluções para a gestão dos resíduos domésticos não pode ser pensada fora desse contexto complexo.

Como este trabalho ilustra, a gestão de resíduos e a reciclagem, embora necessárias na conquista de avanços sociais, ambientais e econômicos nas cidades, embute um conjunto de problemas, interesses e condições, expressão de processos históricos e espacialmente amplos que transcendem a realidade local, configurando uma crise civilizacional.

Utilizando-se das perspectivas teóricas da economia solidária (Singer, 2002; Luzio Dos Santos, Borinelli e Pitaguari, 2011) e de campo de ação estratégica (Fligstein e McAdam, 2012) discutimos as interações na arena da reciclagem de resíduos urbanos na cidade de Londrina, Brasil. O capítulo aborda questões centrais que desafiam o cooperativismo de economia solidária, bem como as implicações recíprocas entre o campo da reciclagem e o Curso de Administração da Universidade Estadual de Londrina. O caso vem se dando no contexto da implementação conflituosa da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) - Lei nº 12.305 de 2010. A norma instituiu um novo modelo de gestão de resíduos no país ao garantir uma atuação destacada às cooperativas no processo de coleta e reciclagem.

A partir de uma experiência local, este capítulo evidencia os problemas e as possibilidades com que as cooperativas vêm lidando para a construção de arranjos institucionais inovadores de gestão de resíduos sólidos. A relevância do estudo se baseia, sobretudo, no caráter recente da lei ainda em processo de

construção, mas que, como ilustra o caso de Londrina, já apresentam riscos de retrocessos para os trabalhadores cooperados. Adicionalmente, o trabalho destaca o papel estratégico e desafiador da universidade nesse processo técnico-político ao realçar a crise do setor e inserir o tema na agenda pública municipal.

O capítulo está dividido em quatro momentos. A primeira parte apresenta o constructo teórico e metodológico, a segunda, retrata a trajetória local das cooperativas evidenciando sua relação com atores do campo da reciclagem. Na terceira parte, aborda-se o papel da Universidade Estadual de Londrina, particularmente no referente às interações do curso de administração com os diferentes atores do campo. A quarta parte traz uma reflexão sobre desafios políticos, econômicos e de gestão da atual realidade local e os elementos que compõem a crise conjuntural e estrutural encontrada no campo. Já a análise final destaca as implicações desta experiência, além de discutir a contribuição recíproca entre a universidade e os atores envolvidos, em especial os grupos excluídos, na transformação do campo de ação estratégica.

Metodologia

Desenvolvemos um estudo qualitativo transversal que se apoia, principalmente, nas interações técnicas e políticas dos autores junto com uma gama de atores e processos do campo da gestão de resíduos recicláveis de Londrina, Brasil, como membros e gestores de cooperativas, administradores públicos dos setores ambiental e de serviços urbanos e do Ministério Público, assim como docentes e alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina. Essa dinâmica tem se dado principalmente a partir de eventos, na participação em instâncias colegiadas do município e nas discussões técnicas e entrevistas com representantes do setor público, das cooperativas e de associações de empresas vinculadas ao acordo de logística reversa. A análise também usufruiu de um conjunto de documentos, como relatórios de pesquisa, documentos oficiais, trabalhos de conclusão de curso e dissertações.

O estudo aqui apresentado adota a perspectiva teórica de campo de ação de estratégica proposto por Fligstein e McAdam (2012) para a qual a dimensão da

ação social somente pode ser capturada em sua totalidade se for analiticamente situada dentro de um fluxo de tempo. Diversos autores têm estudado a coleta seletiva e a reciclagem ancorados nesta perspectiva teórico-metodológica (Candido, Soulé e Neto, 2018; Candido, 2016; Teodósio, Gonçalves-Dias e Santos, 2016; Gonçalves-Dias, 2009; Benvindo, 2010; King e Busa, 2016), uma vez que ela permite reconhecer diferentes atores e suas identidades, compreender os padrões de relações e as estruturas de poder, identificar o estado e as dinâmicas internas de uma arena estratégica e explorar a interdependência entre os campos.

Partimos do pressuposto de que os processos de mudança e estabilidade social da reciclagem ocorrem em espaços socialmente construídos em que grupos de atores com diferentes interesses, poderes e recursos, cooperam e disputam vantagens, sendo que a ordem político-cultural é uma realização social contínua dependente da habilidade dos atores. Essa abordagem subsidia uma reflexão centrada nas seguintes categorias: estrutura; regras e posições dos atores no campo da reciclagem; interconexão entre campos; assimetrias de poder entre grupos com diferentes recursos e interesses; transformações no estado do campo; e atuação dos atores sociais hábeis (Fligstein e McAdam, 2012).

A análise utiliza ainda de aportes da economia solidária, amparados em ideais de ajuda mútua, gestão democrática, igualdade entre todos os integrantes, distribuição equitativas dos rendimentos e solidariedade nas relações. Troca-se o individualismo pelo coletivismo, a competição pela cooperação e a exploração pela solidariedade, com a finalidade de que essas trocas tragam respostas econômicas e de sociabilidade mais justas, inclusivas e sustentáveis (Singer, 2002).

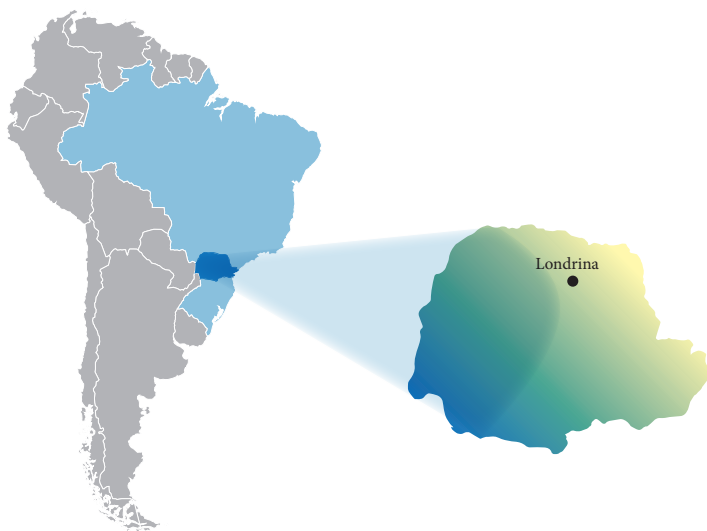
A trajetória do campo da reciclagem em Londrina

Londrina é um município brasileiro com 1.650,809 km² e população estimada de 558.439 habitantes, sendo 91% residente na área urbana. É o segundo maior município do estado do Paraná e está localizado num importante eixo que liga o sul ao sudeste do país, sendo reconhecido como centro urbano, econômico, industrial, financeiro, administrativo e cultural do norte do Paraná (Figura 1). Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015), a cidade

possui um Produto Interno Bruto (PIB) nominal estimado em R\$ 17.756 bilhões, composto majoritariamente pelo setor de serviços e um índice de desenvolvimento humano (IDH) com um valor médio de 0,824, acima da média brasileira.

Os resíduos domiciliares gerados no município são gerenciados por empresas privadas e cooperativas da economia solidária. A coleta de orgânicos e rejeitos nas residências, o transporte e a manutenção do aterro são realizados por duas empresas privadas licitadas que movimentam mensalmente 10.623,47 toneladas de materiais. Já a coleta seletiva porta-a-porta e a triagem dos resíduos com potencial de reciclabilidade são realizadas por sete cooperativas de catadores que, juntas, comercializam 750,86 toneladas de recicláveis ao mês. No ano de 2017, cada um dos 230.095 domicílios do município produziu aproximadamente 49 kg de resíduos ao mês, sendo que apenas 3,38 kg são destinados ao sistema de coleta seletiva da cidade (CMTU, 2017). Atualmente, os moradores da cidade geram uma massa de resíduos *per capita* de 0,68 quilos ao dia, menor que a média nacional que é de 1,1 quilos (Governo do Brasil, 2017).

FIGURA 1. LOCALIZAÇÃO DA CIDADE DE LONDRINA- PARANÁ, BRASIL



FONTE: GOOGLE.

O campo da coleta seletiva do município pode ser compreendido a partir de quatro momentos distintos: os “garimpeiros” do aterro, o surgimento do campo com a criação de associações de catadores, a criação das cooperativas de reciclagem e o surgimento da Central de Valorização de Materiais Recicláveis.

A primeira fase teve início na década de 1990 quando aproximadamente 100 pessoas passavam o dia no aterro sanitário (“lixão”) buscando, entre os rejeitos domiciliares despejados, aqueles com potencial de venda. O trabalho era realizado de forma extremamente precária e insalubre, expondo os catadores a perigos variados e a doenças crônicas. Paralelamente à situação de “garimpo”, em 1996, a Prefeitura implantou a coleta seletiva dos resíduos sólidos urbanos em Londrina operada por funcionários públicos que recebiam um salário fixo pelo trabalho. Na época, a coleta dos materiais nas residências abrangia 5% da área urbana e triava 4 toneladas de resíduos ao dia.

A segunda fase teve início no final da década de 1990 com a morte de um catador atropelado por uma máquina de compactação do aterro. A tragédia, que causou grande comoção na cidade, levou ao Ministério Público a exigir do município a retirada dos “garimpeiros” do local (Horta, 1999). A prefeitura municipal propôs promover a inclusão social e integrar os catadores, até então marginalizados, no sistema instituído. Para tanto, criou o programa Reciclando Vidas, ampliando a oferta do serviço de coleta segregada para 35% das residências. O município estabeleceu que os catadores fossem organizados sob a forma de associações que atuariam na coleta de materiais recicláveis de porta em porta e em regiões distintas da cidade. Foram criadas 35 organizações de recicladores que integravam aproximadamente 300 pessoas e coletavam 14 toneladas de material reciclável ao dia.

Assim, desde o início do campo, a relação entre reciclagem e exclusão social pareceu ser uma junção conveniente e necessária. É interessante destacar que situações semelhantes também aconteciam em outros municípios brasileiros, conforme relatado por Candido, Soulé e Neto (2018).

O estabelecimento de normas de segurança e saúde restringiu o acesso dos catadores aos depósitos de lixo, desafiando as administrações municipais de todo o país a lidar com os trabalhadores que ganhavam a vida fora do lixo e direcionando a atenção pública para seus meios de subsistência precários. (...) O estabelecimento de cooperativas e programas de reciclagem solidária era atraente para os governos municipais, já que eles eram uma solução relativamente de baixo custo que poderia ser justificada em termos econômicos, ambientais e sociais. Isso favoreceu a difusão de programas de reciclagem solidária desde meados da década de 1990 em todo o Brasil (...) desenvolvidos em parceria com associações ou cooperativas de catadores de materiais recicláveis. (p.12)

Hoje, o campo da coleta seletiva de Londrina é formado por múltiplos atores sociais com variados aportes de recursos e distintas razões de engajamento que se revelam em diferentes disputas. Entre esses atores se destacam a Companhia Municipal de Trânsito de Urbanização (CMTU), o Ministério Público por meio da Promotoria do Meio Ambiente, as cooperativas de reciclagem, atravessadores e indústrias de transformação de materiais que pagam por tonelagem e a mídia que interage com todos estes atores e com a opinião pública. Conforme já ressaltado por Fligstein e MacAdm (2012), a base do campo é situacional e as formas de poder são variadas.

O ator mais poderoso do campo em termos de posição e recursos econômicos é a CMTU, órgão estatal municipal responsável pela limpeza urbana e gestão dos resíduos domiciliares, que exerce influência desproporcional respaldada pelo discurso de oferecer mais qualidade na prestação do serviço e minimizar falhas.

As associações de catadores criadas sempre tiveram grande dependência da CMTU e dos seus capitais econômico, informacional e técnico. Um exemplo disso é que para iniciar as atividades das associações, a CMTU forneceu os caminhões, equipe de guarnição, sacos plásticos verdes, carrinhos manuais, prensas de papel, trituradores de vidro e de plástico, balança digital, capas de chuva e camisetas.

Vários problemas limitavam as atividades das associações como as instalações inadequadas e a falta de equipamentos próprios para a coleta, separação e estocagem dos resíduos, além da dependência crônica de recursos disponibilizados pela Prefeitura. Ainda, muitas associações possuíam espaços insalubres e impróprios para a atividade, o que dificultava a logística e, em alguns casos, comprometia o meio ambiente com o estoque de materiais em fundos de vale. As ferramentas administrativas utilizadas pelas associações eram muito precárias e, de modo recorrente, ocasionavam conflitos entre os associados. Os controles se limitavam a registros soltos, anotados em cadernos sem metodologia adequada, o que resultava em desconroles sobre a quantidade de materiais coletados e comercializados. Também se infringiam questões legais como o não recolhimento de impostos, nem a emissão de notas fiscais dos materiais vendidos. Ainda assim, o relacionamento interpessoal entre os membros de algumas associações sempre foi visto como bom, dominado por laços de solidariedade e companheirismo (Luzio Dos Santos, Lima e Ferreira, 2011).

As associações definiram como forma de gestão o modelo participativo que buscava a decisão democrática e a eleição de um coordenador por meio de votação direta. Contudo, na prática outros critérios eram usados para definir o coordenador de cada uma das associações, como “maior tempo de casa”, maior grau de escolaridade ou disposição para assumir responsabilidades. É notória a resistência por parte de boa parte dos integrantes das associações em assumir posições que exigissem liderança.

A experiência do programa de coleta seletiva Reciclando Vidas (1999) do município de Londrina foi uma das primeiras iniciativas envolvendo a estrutura pública e organizações da economia solidária, tornando-se referência nacional. No início do programa cada trabalhador ganhava, em média, apenas R\$ 270,00 por mês. Somente uma das associações conseguia proporcionar uma remuneração superior, algo em torno de R\$ 500,00. É importante lembrar que o salário mínimo nacional à época (2009) era de R\$ 465,00 (Luzio Dos Santos, Lima e Ferreira, 2011). Ao longo do tempo, mesmo com vários avanços conquistados, os rendimentos dos cooperados continuavam baixos.

O modelo de parceria entre a cooperativa e o poder público municipal foi permeado por calorosas discussões. Um exemplo disso foi a demanda da promotora do Ministério Público para que a Prefeitura assumisse a responsabilidade de pagamento da coleta seletiva realizada pelas associações. Isto implicava a remuneração dos trabalhadores envolvidos com a atividade, a partir do estabelecimento de um contrato de prestação de serviços entre o poder municipal e uma única cooperativa. Como define a Lei Federal 8.666/93 que rege as licitações, tratando-se de cooperativa de catadores não haveria a necessidade de realização de processo licitatório.

O terceiro momento do campo teve início no ano de 2009, a partir do chamamento público por parte da Prefeitura para que as associações fossem reconfiguradas e criassem uma só cooperativa, iniciando-se por decreto municipal o programa Londrina Recicla (Ethos, 2015). Paralelamente, a CMTU se empenhou em oferecer treinamento e capacitação em cooperativismo e gestão, custear o aluguel dos barracões para triagem e estocagem dos materiais e ampliar a abrangência da coleta seletiva, atendendo 100% da população urbana. Na verdade, o contrato estabelecido se antecipou a uma exigência da PNRS que começaria a vigorar em 2010 e que propunha uma dinâmica institucionalizada de relações entre as organizações de movimentos sociais e o Estado.

Em 2009, quatorze das trinta e cinco associações se juntaram em uma única cooperativa, a Coopersil (Cooperativa dos Catadores de Materiais Recicláveis e de Resíduos Sólidos de Londrina), com um total de 102 pessoas, predominantemente do sexo feminino (84%), com faixa etária dominante entre 30 e 40 anos (60% do total) e baixa escolaridade, sendo que 15% eram analfabetos, 37% não possuíam ensino básico, 40% tinham ensino fundamental completo e apenas 3% haviam cursado o ensino médio. Somente um dos membros da cooperativa cursava ensino superior (Cooperregião, 2018). Entre 2011 e 2014, trabalhadores das associações dissidentes, junto com novos colaboradores, criaram mais cinco cooperativas de reciclagem na cidade, sendo elas também contempladas com o contrato de prestação de serviço (Ethos, 2015).

No contrato firmado entre Coopersil e a Prefeitura foi definido que o município passaria a pagar por tonelada de material triado, além de um acréscimo econômico por domicílio para conscientizar a população sobre a importância separação dos resíduos. Os trabalhadores da cooperativa passaram a ter direitos e deveres definidos por lei, como prestação de contas, recolhimento de impostos, seguridade social e a emissão de nota fiscal dos materiais comercializados. Porém, a cooperativa iniciou suas atividades sem equipamentos essenciais como empilhadeira e esteira rolante, que facilitaria o manuseio e a separação do material pelos cooperados.

A Coopersil, desde o início, buscou melhorar o nível de profissionalização, de desempenho operacional e de gestão, em relação ao modelo das associações. Os membros da Coopersil viam neste novo modelo a possibilidade de assegurar uma melhor remuneração para os trabalhadores por meio da formalização das atividades e da venda dos materiais triados diretamente para as indústrias. Ao longo do primeiro ano de atuação, a cooperativa adquiriu, por meio do projeto de logística reversa do Programa Desperdício Zero, coordenado pela Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEMA), e doação de duas associações empresariais, prensas verticais, balanças, elevadores de carga, mesas de triagem, além de outros itens.

Segundo Cruzio (2000), o projeto da Coopersil concretizava a aspiração da melhoria dos rendimentos por meio da organização em forma de cooperativa, eliminando os atravessadores, além de conseguir reduzir custos em virtude de melhores negociações. O autor aponta que a fragilidade dos catadores era notória e só conseguiu ser reduzida quando se organizaram e passaram a trabalhar de forma coletiva, prioritariamente sob a forma de cooperativas o que lhes deu maior poder de negociação, inovação e expansão das atividades, além de visibilidade em relação aos diferentes atores interagentes, fortalecendo-os politicamente.

A atuação engajada da cooperativa, que a partir de 2012 passou a ter a denominação de Cooperregião (Cooperativa dos Catadores de Materiais Recicláveis e Resíduos Sólidos da Região Metropolitana de Londrina), tornou-a referência para os movimentos de coleta seletiva do Brasil, com prêmios e reconhecimento nacional (Fundacion Avina, 2012).

A partir do decreto municipal nº 829/2009, da base contratual municipal de prestação de serviço, e da PNRS, novas relações e alianças foram estabelecidas localmente entre a recém-criada cooperativa de reciclagem e a CMTU, consideradas as principais unidades internas de governança do campo. Mas, os fins e a estrutura do campo foram moldados quase exclusivamente por atores estatais, com destaque para o órgão municipal gestor da coleta seletiva.

Conforme já evidenciado na teoria por Fligstein e MacAdm (2012), a condição de operador histórico¹ da CMTU incitou, ao longo do tempo, em diminutas mudanças na dinâmica do campo instituído. As alterações envolviam estratégias ampliação do número de cooperativas participantes do sistema, substituição das cooperativas responsáveis pela coleta seletiva, aumento da área urbana atendida e reorganização do território entre as cooperativas.

Por um período de quase sete anos os arranjos estabelecidos se institucionalizaram numa dinâmica constante de mudanças incrementais, tendo a Promotoria de Defesa do Meio Ambiente de Londrina, outro operador histórico relevante, contribuído para a estabilidade do campo em episódios de contenção de conflitos, a partir da coerção e da imposição de acordos por atores estatais e não-estatais. Por exemplo, em 2011 a promotoria determinou medidas circunstanciadas como a: i) proibição da coleta de resíduos recicláveis misturados com resíduos orgânicos; ii) proibição de coletar e dispor no aterro de resíduos com logística reversa obrigatória como lâmpadas, pilhas, baterias, medicamentos, pneumáticos e eletroeletrônicos; iii) fomento do município para que as cooperativas de reciclagem sejam contratadas pelos geradores dos resíduos da logística reversa para prestação dos serviços de coleta, transporte e depósito provisório destes resíduos, mediante remuneração específica pelos serviços prestados; iv) depósito provisório dos resíduos abarcados pelo sistema de logística reversa sob a responsabilidade exclusiva dos seus geradores (Ministério Público, 2011). A promotora, apesar do seu poder de coerção, durante os 13 anos

1 Operadores históricos, também denominados de titulares, são aqueles atores que exercem influência desproporcional dentro de um campo e cujos interesses e pontos de vista tendem a ser fortemente refletidos na organização do campo de ação estratégica. Os fins e estrutura de campo estão adaptados aos seus interesses (Fligstein e MacAdam, 2012).

que respondeu pela Defesa do Meio Ambiente em Londrina atuou como um ator socialmente hábil², pois procurava utilizar a sua ascendência e prerrogativa institucional para promover mudanças negociadas tanto com a CMTU como com as cooperativas, recorrendo, preferencialmente, à cooperação e formação de coalizões.

Atualmente, as sete cooperativas de reciclagem, que envolvem 360 cooperados, possuem contrato com o município com prazo de 36 meses e reajustes anuais com base no Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC/IBGE). A coleta seletiva é realizada em 100% da área urbana, incluindo distritos, patrimônios e vilas rurais, totalizando 230.095 domicílios, recolhendo 9.010 toneladas de material reciclável no ano, o qual é comercializado diretamente no mercado (CMTU, 2017). Em 2017, a CMTU investiu R\$ 5.512.883,18 (49.923,49 US) no pagamento do serviço prestado pelas sete cooperativas.

A Tabela 1 apresenta o perfil das cooperativas, o volume de serviço contratado pela prefeitura e a média salarial dos cooperados em relação ao mínimo nacional. A tabela revela expressivas diferenças a favor Cooperregião, como a insuficiência de renda gerada para a grande maioria das cooperativas.

TABELA 1. PERFIL DAS COOPERATIVAS DE RECICLAGEM DO MUNICÍPIO

COOPERATIVAS	ANO DE FUNDAÇÃO	DOMICÍLIOS CONTRATADOS PELA PREFEITURA	TOTAL DE COOPERADOS	% COOPERADOS QUE RECEBEM ACIMA DE UM SALÁRIO MÍNIMO
CooperRegião	2009	87.383 (37,9%)	136	96,9%
Cooperoeste	2012	28.940 (12,6%)	48	20,3%
Coocepeve	2011	25.334 (11%)	41	78,0%
Ecorecin	2014	24.549 (10,6%)	37	46,1%
CooperNorth	2014	22.922 (10%)	34	32,4%
CooperMudança	2014	20.307 (8,9%)	31	10,6%
CooperRefum	2014	20.660 (9%)	36	52,4%

Nota. Salário Mínimo Nacional R\$ 954,00 (2018), equivalente a aproximadamente US\$ 250,00.

- 2 Ator socialmente hábil é aquele que possui capacidade de induzir a cooperação, atraindo e ajudando a criar significados compartilhados, identidades e quadros culturais para mobilizar os outros com o propósito de obter uma ação coletiva (Fligstein e MacAdam, 2012).

FONTE: CMTU, 2018

Como já relatado, o território da cidade é setorizado entre as cooperativas e, dentre elas, também ocorrem assimetrias e desigualdades de poder. Esta desigualdade pode ser percebida pelo número de domicílios atendidos, coalizões e alianças com os órgãos públicos e pelo estilo de gestão adotado. Além disto, também está presente nas cooperativas uma grande disputa simbólica, social e econômica pelo campo com alto nível de conflito e competição, inclusive interpessoal, entre elas.

A Cooperregião, antiga Coopersil, é até hoje a maior cooperativa da cidade em número de cooperados e domicílios contratados, sendo a mais estruturada, inclusive, com a contratação de profissionais do mercado habilitados em gestão. Tal modelo tem permitido a aprovação de projetos em editais de chamamento público, premiações nacionais de excelência em gestão, troca e transferência de tecnologia para outras cooperativas, parceria com empresas, maior ganho financeiro aos cooperados e a coleta dos resíduos reciclados de todos os órgãos públicos municipais. Ela possui elevado capital econômico, social e simbólico em relação às demais cooperativas, também sendo caracterizada como um importante operador histórico. As demais cooperativas, podem se entender como desafiantes³ do campo, segundo apontam Fligstein e MacAdm (2012).

O quarto momento do campo teve início a partir de 2016 quando ocorreu uma revisão das regras locais e dos recursos vigentes, intensificando a complexidade e configuração da arena existente. O principal fator foi a implementação de um projeto de logística reversa, resultado de um termo de cooperação firmado entre o Estado e as empresas, que criou a cooperativa de segundo grau denominada Central de Valorização de Materiais Recicláveis (CVMR).

A CVMR foi um projeto concebido entre empresas, Ministério Público, órgãos ambientais do estado do Paraná e Prefeitura de Londrina para atender a responsabilidade compartilhada de atender o Acordo Setorial de Logística Reversa

3 Desafiantes, também conhecidos como challengers, são atores que ocupam nichos menos privilegiados dentro do campo e que normalmente exercem pouca influência sobre o seu funcionamento (Fligstein e MacAdam, 2012).

de Embalagens Pós-Consumo, previsto pela PNRS. As empresas do setor, a partir de suas associações, investiram cerca de 3,5 milhões de reais neste empreendimento entre equipamentos de processamento de plásticos, infraestrutura, veículos, treinamento e capital de giro. A CMTU é responsável pelo aluguel mensal do barracão no valor de R\$ 16.000,00, aproximadamente US\$ 4.200,00.

Entretanto, a CVMR operou por apenas sete meses (de junho a dezembro de 2017), uma vez que três cooperativas, entre elas a Cooperregião, não estavam encaminhando o material triado para ser processado. As cooperativas dissidentes alegaram, como razões para tal fato, que o preço pago pelos materiais estava abaixo do mercado que faltava legitimidade das lideranças e do conselho de administração e que existia divergências pessoais. Além disso, havia outros fatos agravantes como a diminuição da massa coletada porta-a-porta e comercializada pelas cooperativas, de 10% para 6,6% no ano de 2017 (CMTU, 2017); a redução no preço de venda do material triado e comercializado para atravessadores e indústria, alguns de cerca de 70%; e o aumento no número de catadores informais (Ogawa, 2016).

Portanto, novos atores com importantes capitais influenciam e disputam o campo, entre eles as indústrias e suas associações, os órgãos ambientais do estado do Paraná que firmaram o acordo de logística reversa de embalagens pós-consumo e o elevado número de catadores informais que coletam os materiais recicláveis com carros adaptados e caminhões. Além disso, a empresa que realiza a coleta de resíduos na cidade tem na crise uma oportunidade de manter e ampliar os seus negócios, dado que recebe por tonelagem coletada e uma maior reciclagem implicaria na redução dos seus ganhos. Logo, os recorrentes problemas de gestão, os conflitos entre as cooperativas, a queda na massa de reciclados e o aumento expressivo do número de catadores clandestinos são componentes que demonstram uma relação tensa e instável e coloca as cooperativas como atores desafiantes do campo.

A atuação da universidade tem dado uma grande contribuição para mapear e evidenciar essa crise no campo e sua inserção na agenda pública, como para a necessidade urgente de construção de um arranjo inovador de governança.

A Universidade

Criada em 1970, a Universidade Estadual de Londrina (UEL) é a maior das cinco universidades estaduais mantidas pelo governo do estado do Paraná e a mais prestigiada instituição de ensino da região de Londrina. Com 4.780 servidores e quase 20.000 alunos de graduação e pós-graduação, a UEL possui 55 cursos de graduação e 247 de pós-graduação, entre eles 73 cursos de mestrado e doutorado. Segundo o *QS World University Rankings 2017* a UEL se posiciona como a quarta melhor universidade estadual do país e primeira do Paraná. (UEL, 2018).

O curso de graduação em administração, autorizado em 1969, é um dos pioneiros da Universidade com forte enfoque na formação técnica e vínculos com o setor empresarial regional. A partir de 2000, contudo, diante da mudança de perfil dos professores, da criação de um programa de mestrado e da emergência de estudos sobre questões sociais e ambientais na área, o curso passou a dar mais espaço para estas discussões e para novas abordagens. Isso se deu, principalmente, por meio da criação de disciplinas de mestrado e de graduação, de trabalhos de conclusão de curso e dissertações, da organização de eventos e do desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão como o projeto Rede de Comercialização e Apoio a Produtos e Serviços de Organizações de Socioeconomia (2010), desenvolvido em parceria com o Centro Público de Economia Solidária de Londrina.

Especificamente, sobre o setor de reciclagem, esparsos e variados trabalhos foram realizados até 2015, em geral por meio de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e dissertações, buscando investigar a formação do campo, o perfil dos integrantes, as dificuldades e avanços econômicos e de gestão, as relações com o Estado e a aderência aos princípios de economia solidária. Mas, desde então, docentes vêm desenvolvendo de forma mais sistemática e abrangente diversas atividades voltadas para a promoção do desenvolvimento e fortalecimento das cooperativas e do sistema de reciclagem de resíduos da cidade de Londrina.

Recentemente as atividades estão ancoradas no projeto de pesquisa institucional nominado Gestão de Resíduos Sólidos Recicláveis na cidade de Londrina: um estudo dos rejeitos e sua reinserção em novos ciclos de

transformação industrial que tem como objetivo analisar o sistema de gestão para reciclagem de resíduos sólidos do município de Londrina para o gerador doméstico ou pequenos geradores. Numa tentativa de síntese, as atividades desenvolvidas até o momento podem ser agrupadas em duas modalidades: técnicas e políticas.

As atividades técnicas compreendem trabalhos de campo realizados junto às cooperativas, empresas e consumidores de Londrina, bem como trabalhos documentais e comparativos sobre modelos de gestão de resíduos. Em geral, essas atividades vêm procurando compreender e subsidiar o estudo de aspectos críticos do processo de reciclagem na cidade. Entre esses destacamos a análise dos custos e oportunidades dos resíduos sólidos não reciclados; a análise gravimétrica dos resíduos sólidos não reciclados oriundos das cooperativas; a análise comparativa de modelos de gestão de resíduos sólidos urbanos domiciliares adotados em municípios brasileiros de médio porte; e a caracterização de indústrias processadoras de materiais advindos da coleta seletiva domiciliar urbana sediadas na cidade.

Outro estudo que merece destaque é a Análise SWOT (Oportunidades, Ameaças, Pontos Fortes e Pontos Fracos) do Sistema de Coleta Seletiva. A partir de uma construção coletiva, o grupo de pesquisadores e alunos realizou reuniões, visitas e entrevistas junto aos diversos *stakeholders* da área de resíduos sólidos recicláveis da cidade de Londrina com o propósito de conhecer sua realidade e levantar dados técnicos que subsidiem os estudos e as práticas de gestão das cooperativas. Esta interação, juntamente com as análises de dados históricos cedidos pela CMTU, evidenciou importantes fragilidades no atual modelo de gestão e na comercialização de alguns materiais que possuem grande volume e massa.

Desde o início dos trabalhos ficou explícito, principalmente pelo caráter altamente conflituoso do campo e pelo grande respaldo das intervenções da Universidade na região de Londrina, a dimensão política das atividades. Política no sentido de participar de relações relativamente estruturadas, com diferentes fontes de poder, interesses organizacionais e pessoais, e cristalizadas em rotinas técnicas, administrativas e decisórias. Isso implicou a necessidade

de definir o posicionamento do grupo de pesquisa em relação ao campo, reavaliando constantemente os objetivos e as estratégias de intervenção. Este caráter político permitiu entender que os trabalhos técnicos são tão importantes quanto a leitura política e as habilidades para agir em pró da construção e promoção de mudanças.

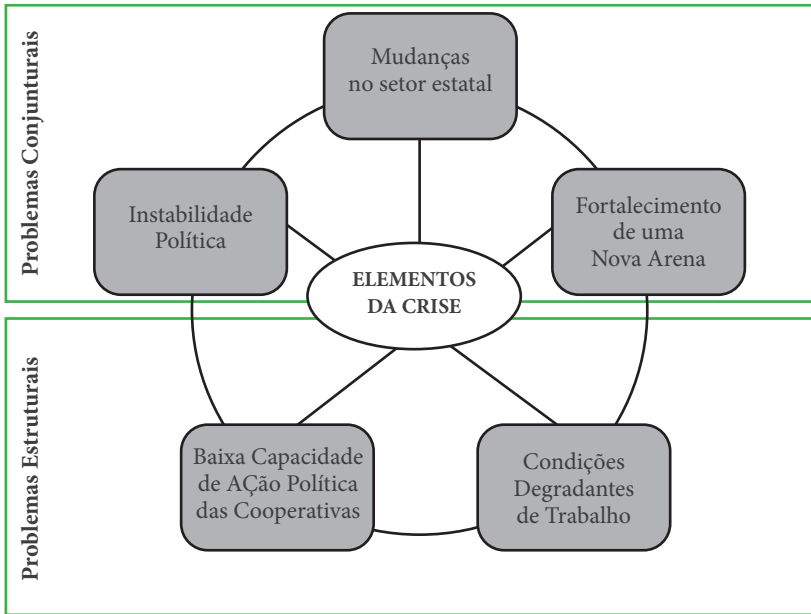
Nesse sentido, temos priorizado uma participação ativa do projeto em diversas frentes, valendo-nos, principalmente, do conhecimento produzido. Uma dessas frentes foi a organização, em 2018, do I Simpósio sobre Gestão de Resíduos Recicláveis na cidade de Londrina, com o intuito de apresentar resultados dos estudos desenvolvidos, bem como fomentar novos debates e contribuir para potencializar a eficiência do atual modelo de gestão de resíduos adotado no município. O evento contou com a participação de mais de 60 pessoas integrantes de cooperativas e diversas autoridades como a secretária de Meio Ambiente de Londrina e o secretário de assuntos estratégicos do Município.

O convite a um docente do curso para representar a Universidade na Comissão de Criação do Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos é um indicativo do reconhecimento e legitimidade do trabalho que vem sendo realizado. Tanto essa participação quanto a publicação de artigos em jornais locais, divulgando resultados de pesquisas sobre a situação e problemas da gestão de resíduos no município, têm promovido a inserção do tema na agenda da mídia e política, o enriquecimento do debate e a vocalização da realidade e demandas das cooperativas. Essas atividades têm alçado, crescentemente, a universidade a uma posição de destaque no campo e aumentado a sua influência nas decisões críticas.

As diversas faces da crise atual no campo da reciclagem

Fligstein (2007) afirma que a transformação de um campo ocorre quando os equilíbrios existentes começam a se romper, o que normalmente leva a algum tipo de crise. A abordagem histórica da reciclagem em Londrina permitiu identificar as principais situações que levaram ao abalo da estabilidade e abriram a possibilidade para uma nova configuração do campo com possíveis perdas para as cooperativas.

FIGURA 2. ELEMENTOS DA CRISE NO CAMPO DA
RECICLAGEM EM LONDRINA-PR. FONTE



Neste tópico, relatamos as cinco faces articuladas da atual crise no campo e que podem, conforme a Figura 1, ser divididas em conjunturais e estruturais. Não temos como objetivo apontar soluções ou esgotar as relações entre essas crises, mas unicamente situar o leitor sobre o contexto e algumas possíveis implicações dessa situação.

Mudanças no setor estatal: a onda privatizante e a perda do mais importante aliado

A gestão municipal de Londrina de 2013-2016 foi marcada pela ascensão do discurso favorável à supremacia da eficiência da lógica privada para administração do setor público. O novo governo, tendo à frente um respeitado empresário da cidade, pretendia iniciar uma “virada” contra o caos que se arrastava no sistema de *gestão* de resíduos da cidade (ACIL, 2013). O marco do governo para o setor foi

a proposição do programa Lixo Zero, com o objetivo audacioso de aproveitamento total dos resíduos domiciliares, reciclando e compostando todos os detritos produzidos na cidade. Com um custo estimado em R\$ 100 milhões (8693 US) e admitindo um aumento da taxa de lixo paga pelos usuários, o projeto apostava na privatização de todas as etapas do sistema de gestão de resíduos. Das cooperativas se esperava a autossuficiência pelo aproveitamento total do lixo seco produzido na cidade, cerca do 35%.

A maior eficiência na coleta, processamento e comercialização de resíduos com potencial de reciclabilidade faria com que a prefeitura economizasse os R\$ 20 milhões, repassados anualmente às cooperativas. Apesar do esforço, diversos problemas técnicos e financeiros impediram a implementação do programa, sendo então arquivado na gestão seguinte. O novo presidente da CMTU definiu a iniciativa como um “projeto para a Europa” (Saris, 2017a), e, sem ações ao respeito, manteve-se o caos na gestão municipal de resíduos domésticos.

Na administração seguinte (2017-2020), poucas coisas mudaram na falta de uma proposta de gestão integrada dos resíduos. Contudo vem ganhando força o discurso e as intenções de resolver os gargalos da reciclagem com a privatização das atividades do setor. A crença de que a saída para os problemas está na lógica privada tem constrangido e desprestigiado a construção de propostas de fortalecimento do campo da reciclagem. A postura privatizante vem contribuindo para o aprofundamento da crise, aumentando a divisão e a competição interna e promovendo a autorealização da “profecia” de que o atual modelo é inviável.

Ao mesmo tempo em que sofria com o fortalecimento de uma onda liberalizante, o campo da reciclagem perdeu um importante aliado. O afastamento da Promotora do Meio Ambiente em 2017, podendo ser considerada o ator mais hábil do campo, implicou em enorme vazio e desorientação no setor.

A Promotora do Meio Ambiente de Londrina, vinculada ao Ministério Público do Estado do Paraná, é responsável pela defesa do meio ambiente ecologicamente equilibrado e pela garantia do desenvolvimento sustentável por meio da prerrogativa de fazer cumprir o aparato legislativo e de direitos existentes. É, portanto, um importante operador histórico com poder social e conhecimento, cujas bases estão relacionadas ao campo da reciclagem.

Contudo, seu desempenho efetivo depende do perfil pessoal do promotor. A atuação da Promotora, que se confunde com a história do campo, teve um papel determinante nas mais importantes mudanças e avanços que culminaram no modelo atual, provocando, negociando e exigindo o cumprimento da lei e inclusive de melhores condições de trabalho para os cooperados.

Tal postura criou deferência das cooperativas que, em situações de embate entre elas e junto a Prefeitura, achavam na Promotora uma possibilidade de diálogo entre os atores do campo. Assim, a Promotora auxiliava os grupos a reproduzirem suas posições, ao mesmo tempo em que tentava explorar oportunidades apresentadas aos atores, por exemplo, quando exigiu dos catadores, em 2007, a maior profissionalização das ONGs de reciclagem (Ito, 2007). Em momentos como esse, buscava-se criar significados e identidade coletiva de modo a manter a estabilidade local.

Assim, os movimentos estratégicos e o desempenho hábil desta promotora, valendo-se de regras, significados compartilhados e diferentes recursos, foi crucial para a produção e reprodução da vida social construída no campo. Dado que seu papel decorria muito de suas posições pessoais, a sua remoção e substituição potencializou os desentendimentos e conflitos entre as cooperativas e delas com a prefeitura, deixando uma lacuna no campo.

Uma nova arena: o campo da Logística Reversa

Fligstein e Mc Adam (2012) defendem que a sociedade consiste em um conjunto ilimitado de campos que são constantemente criados e destruídos. Os autores afirmam que as crises em campos de ações estratégicas podem se originar nas relações entre grupos, mas, com maior frequência, derivam de outros campos ou da invasão de grupos poderosos em um campo específico que podem tentar impor ou negociar uma nova ordem.

O acordo setorial realizado em 2015, por força da PNRS, para a implementação da logística reversa de embalagens entre o Ministério do Meio Ambiente e associações de grandes empresas do setor, bem como acordos que se sucederam nos anos seguintes entre os governos do estado e as empresas, inauguraram um

importante campo de ação estratégica na reciclagem de resíduos no país. Campo este construído por leis, regras legitimadas e atores com habilidade para explorar tecnologias organizativas e fundar novas arenas de atuação. Neste contexto, as associações empresariais são os atores mais poderosos e, a partir de parcerias com alto investimento financeiro junto aos municípios e as cooperativas, buscam atender suas metas de recolhimento de embalagens pós-consumo, firmadas junto ao estado do Paraná e à União.

A Central de Valorização de Materiais Recicláveis, constituída em Londrina no ano de 2016, é resultado da ação do campo da logística reversa, o qual tem realizado várias interações sociais com o propósito de produzir os resultados almejados pelos atores empresariais. A instalação da CVMR na cidade, por ser respaldada por variadas esferas de órgãos governamentais, foi considerada estratégica, uma vez que já existia localmente um sistema de coleta seletiva estruturado, o que poderia potencializar os resultados desejados tanto pelo governo quanto pelas empresas.

Por se tratar de investimento privado em tema de interesse público a sua inauguração teve grande apoio da Prefeitura, que inclusive responsabilizou-se pelo pagamento do aluguel do barracão. O Poder Público Municipal também pressionou às cooperativas para se integrarem à proposta. A situação encontrada corrobora com a afirmação de Teodósio, Gonçalves-Dias e Santos (2016, p. 31) ao afirmar que: “A aproximação entre empresas e catadores se dá em um contexto marcado por relações de poder e de ressignificação de papéis e expectativas”.

A Central propôs um modelo inovador de atuação e comercialização para as cooperativas, o que implicava imprimir uma nova lógica ao campo da reciclagem construído localmente. Todas as cooperativas da cidade, segundo o acordo de logística reversa firmado, deveriam participar deste empreendimento, sendo que elas, conjuntamente, assumiriam a gestão. Elas também deveriam destinar alguns tipos de materiais triados para serem transformados em *flake*⁴ e comercializados diretamente para indústrias de transformação, agregando valor ao material triado.

4 As garrafas passam por um processo industrial de seleção, lavagem, moagem e secagem, transformando-se num produto chamado *Flake*, que é utilizado como insumo para a confecção de novos produtos.

Devido ao elevado investimento das empresas na aquisição de equipamentos e maquinarias para a Central e a necessidade de apresentar no curto prazo resultados positivos em tonelagem de materiais recuperados, os investidores optaram por manejar materiais pós-consumo consolidados com alta rentabilidade e considerados de fácil comercialização, como plástico PET e papelão. Tal estratégia criou um conflito com as cooperativas que individualmente já conseguiam vender estes materiais no mercado. Algumas delas optaram por não encaminhar seus materiais triados sob alegação de que a Central pagava um menor valor do que o praticado pelo comércio e ainda comercializava os materiais recebidos a atravessadores, o que a tornava um novo concorrente no território local. Além disto, algumas cooperativas possuíam grandes adversidades de interação e baixo grande de confiança, o que comprometeu a legitimidade da gestão.

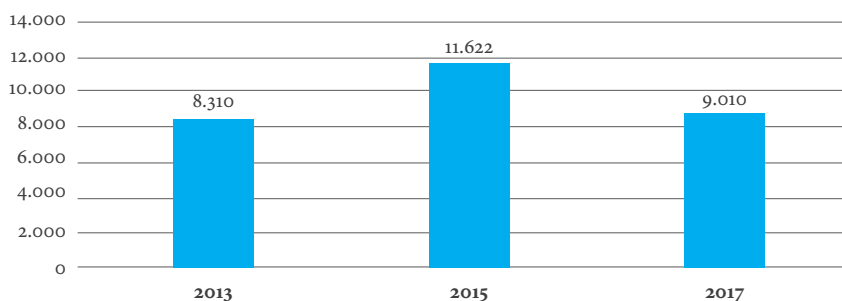
Atualmente, a CRMV não está operando e o campo da logística reversa pressiona à Prefeitura para que o investimento realizado na cidade seja profícuo e contribua para que as empresas cumpram seu acordo legal de reinserção dos materiais com potencial de reciclabilidade em novos ciclos de transformação. Isto tem sido um importante elemento para que a CMTU, órgão responsável pela gestão de resíduos, repense a estrutura de coleta seletiva vigente.

A situação identificada na cidade de Londrina não parece longe da realidade de outras cidades nas quais os catadores, verdadeiros protagonistas da implementação do mercado de reciclagem, ainda não são reconhecidos como agentes que oferecem serviços ambientais relevantes para a sociedade (Teosódio, Gonçalves-Dias e Santos, 2016).

Instabilidade econômica

A instabilidade econômica vivenciada no país desde 2012 tem levado a uma redução na massa de materiais destinados ao sistema de coleta seletiva da cidade (veja-se o Figura 3) e conseqüente à queda na tonelagem de materiais comercializados pelas cooperativas, especialmente, pela redução no consumo doméstico.

FIGURA 3. EVOLUÇÃO DA COMERCIALIZAÇÃO DE RECICLÁVEIS EM TONELADAS



FORNTE: OS AUTORES COM DADOS CEDIDOS PELA CMTU (2017).

Além disto, muitos desempregados que não possuem qualificação profissional para atuar em outros segmentos econômicos têm buscado o chamado “garimpo” de lixo, como forma de renda. Há evidências de que parte destes catadores é dissidente das próprias cooperativas. Insatisfeitos com as condições de trabalho dos grupos optam pelo trabalho individualizado, construindo assim as suas próprias regras e rendimento (CMTU, 2017). A atuação destes catadores informais tem afetado o trabalho das cooperativas, uma vez que eles disputam os materiais destinados pela população para triagem e comercialização.

A situação é agravada pelo insignificante investimento do município em educação do cidadão para a separação adequada dos resíduos, atividade delegada em grande parte para as cooperativas que não possuem estrutura e recursos para sua realização. Isto impacta diretamente na proporção de resíduos domiciliares destinados a coleta seletiva, que em 2017 foi de apenas 6% do total gerado no município.

Além disto, nos últimos anos, o volume cada vez menor de material triado dificulta a comercialização direta para grandes indústrias, deixando as cooperativas a mercê de atravessadores que ficam com a maior parcela dos ganhos. Esta realidade é recorrente no país e é denunciada em diversos estudos que apontam a exploração dos catadores por intermediários (Souza, Paula e Souza-Pinto, 2012; IPEA, 2017).

Muitas embalagens de monomaterial plástico ou formados por uma mistura de polímeros, separados pela população para o sistema de coleta seletiva, não possuem compradores locais e, portanto, tornaram-se rejeitos destinados ao aterro municipal. Embalagens de salgadinhos e biscoitos compostos de polipropileno biorientado (BOPP), bandejas para alimentos compostos por poliestireno expandido, conhecido no Brasil como isopor e tubos transparentes de canetas formado por polimetil-metacrilato são alguns exemplos (Lourenço, 2018). Os cooperados ainda denunciam que muitos fabricantes de embalagens têm utilizado materiais de pior qualidade no processo industrial, os quais acabam sendo rejeitados pelo mercado, inviabilizando a premissa da logística reversa (Avansini, 2016).

A crise econômica também provocou uma relevante queda no valor de mercado dos materiais triados e o faturamento das cooperativas com a venda vem diminuindo ano-a-ano, dependendo cada vez mais de aportes do setor público. Mas, a Prefeitura de Londrina tem reduzido o investimento realizado nas cooperativas (veja a Tabela 2), o que tem gerado sérias dificuldades financeiras na gestão das despesas rotineiras. Uma das cooperativas, desde 2017, para diminuir o gasto com energia elétrica, desligou a esteira de processamento e a triagem voltou a ser realizada na forma de mesa (Saris, 2017), comprometendo a eficiência e qualidade do trabalho.

TABELA 2. INVESTIMENTO DO MUNICÍPIO NO SISTEMA DE COLETA SELETIVA

ANO	REPASSE REALIZADO ÀS COOPERATIVAS
2013	R\$ 6.767.857,70
2015	R\$ 6.205.777,13
2017	R\$ 5.512.883,18

Nota. nestes valores incluem-se: repasse do valor da previdência social dos cooperados, valor do aluguel dos barracos e pagamento por domicílio visitado. Fonte: CMTU, 2017

Esta situação não só agravou a situação do campo como também deixou mais evidente as limitações do modelo de gestão, não atendendo expectativas ambientais e sociais.

Condições degradantes de trabalho

O programa de coleta seletiva da cidade de Londrina sempre foi marcado pela precariedade das atividades. Desde o início, ainda quando os catadores exerciam seu trabalho de forma individual, sempre dominou o estado de carência e indignidade em condições insalubres, simplesmente por não ter opção. Nunca se tratou de livre escolha, mas a condenação pela falta de alternativas. Sen (2000) demonstra que o desenvolvimento de um país está relacionado à expansão das liberdades. De acordo com o autor, não se pode falar em liberdade quando uma boa parte é condenada ao desemprego ou a trabalhar em condições insalubres. Ao privar a população das condições elementares de sobrevivência e dignidade se está negando a liberdade mais básica, a própria vida.

Nessa perspectiva, o modelo de livre mercado, não é verdadeiramente livre, já que liberdade pressupõe condições de fazer escolhas, privilégio restrito a um reduzido número de atores do campo. As forças interagentes nas modernas economias de mercado são de tal forma desiguais que a liberdade da maioria fica condicionada às regras impostas pelos atores mais fortes.

Depois de quase dez anos da formação da primeira cooperativa, conforme evidenciado na Tabela 1, a remuneração dos seus integrantes continua extremamente baixa. Apenas uma das unidades cooperativas foge à regra e consegue pagar, em média, R\$ 1500,00 para cada um dos seus membros. As demais, em média, não chegam a pagar um salário mínimo para cada cooperado.

A cidade de Londrina conta atualmente com 360 catadores, destes, 67% são mulheres e 33% homens (CMTU, 2017). Embora o número de mulheres continue expressivo, a representatividade dos homens quase dobrou em relação ao ano de 2009. Uma possível explicação é o crescimento do desemprego no país, nomeadamente no setor da construção civil, um dos maiores empregadores da cidade e composto predominantemente por homens.

Quanto à escolaridade média, as mudanças foram tímidas em comparação aos dados de 2009. O maior avanço ocorreu no número de analfabetos que era de 15% e hoje está em 5%. Somando os que possuem ensino fundamental completo e incompleto totalizam 75% (em 2009 eram 77%), ensino médio incompleto

era 14%, hoje é 11% e os que completaram esse ciclo, era 3% e atualmente são 5%. Semelhante a 2009, apenas 1% dos trabalhadores possuem ensino superior completo ou incompleto.

Em geral, os resultados do perfil e configuração socioeconômica dos trabalhadores das cooperativas de catadores de Londrina não tiveram relevante alteração ao longo dos anos. É preocupante ainda a baixa participação interna na tomada de decisões na maioria das cooperativas. Algumas organizações são dirigidas como se fossem empresas privadas, as chamadas “cooperatos”, cooperativas de fachada, que na prática servem-se do modelo legal para explorar a mão de obra e obter vantagens individuais.

Contudo, merece destaque a cooperativa Cooperregião que conseguiu avanços significativos desde a sua fundação em 2009, destacando-se em termos econômico-administrativos, remuneração dos trabalhadores e incremento de capital social. Esse caso exitoso vem atestar a viabilidade do modelo e a capacidade de replicá-lo, impulsionando as cooperativas de reciclagem para níveis superiores de desenvolvimento e sustentabilidade.

Baixa capacidade de ação política das cooperativas e dependência histórica do setor público

A baixa capacidade política das cooperativas decorre das enormes diferenças e divergências de expectativas e interesses frente aos objetivos dos cooperados e ao próprio setor. Aliada à baixa participação e efetividade de princípios cooperativos solidários, em diversos casos, o alto grau de vulnerabilidade social alimenta a subordinação política e econômica dos cooperados aos líderes que assumem a postura de “donos” de cooperativas. O baixo grau de escolaridade, cultura política autoritária, diminuta autoestima e vulnerabilidade social agravam as tensões e instabilidades nas cooperativas e, por consequência, no setor, comprometendo a mobilização para conquista de avanços econômicos, sociais e simbólicos.

Por outro lado, desavenças históricas, competição e diferenças nos estilos de gestão entre as cooperativas, com forte presença de personalismos, dividem o setor e fragmentam as demandas, levando a crer, muitas vezes, estar-se diante de

um problema incontornável. A assimetria de poder atravessa o setor, comprometendo a participação e a cooperação em diversos níveis. A limitada capacidade das cooperativas para mobilizar operadores históricos e desafiantes do campo, aproveitar possíveis ganhos econômicos da economia de escala e de construir acordos virtuosos, ficou evidente no episódio da CVMR. Esse quadro geral não só é elemento constituinte da crise setorial como também fomento dela.

Essa baixa capacidade de articulação está fortemente enraizada nas relações de dependência com o poder estatal. Como já sugerimos, desde o início o estado, seja por meio da prefeitura, seja pelo Ministério Público estadual, foi o principal agente estruturador do campo da reciclagem, ofertando infraestrutura, definindo valores de remuneração pelos serviços e formatos de organização do trabalho. Ainda que exista uma autonomia formal das cooperativas, num cenário de alto grau de tutela, prevalece uma relação tensa, instável e simbiótica.

A grande dependência econômica e política das cooperativas em relação ao setor estatal local favorece o clientelismo e a subserviência para manter o acesso a recursos econômicos escassos em regime de quase monopólio, mas também e ao mesmo tempo, para ratificar e perpetuar a estrutura de poder que sustenta os dirigentes das cooperativas. Na crise que se arrasta, perdem a prestação de serviço de reciclagem, assim como as cooperativas como projeto de economia alternativa e instrumento de inclusão social.

Em síntese, a vulnerabilidade social das cooperativas está associada à vulnerabilidade institucional, à incapacidade de formular e vocalizar demandas coletivas e setoriais e de participar ativamente do processo político. Esse conjunto reforça o simbolismo no imaginário social sobre a incapacidade e inviabilidade das cooperativas prestarem serviços de qualidade e ambientalmente relevantes. Pior, enfraquece o uso de mecanismos democráticos para encaminhar conflitos e soluções, abrindo portas para legitimar medidas centralizadoras e autoritárias, na atualidade, inclinadas e seduzidas pela eficiência privada.

O histórico descaso e a incapacidade do setor público e das elites locais, inclusive da Universidade, para enfrentar o problema tem sido um dispositivo ativo para promover o dismantelamento do atual modelo centrado na economia solidária. Ainda que com sérios problemas no setor, corre-se o risco, com a

privatização, de ver capturada toda estrutura, esforço, sonhos e aprendizado das últimas décadas.

A tarefa de defender soluções integradas, democráticas e sociais e ambientalmente justas para a questão dos resíduos encontra muitas barreiras num campo ainda profundamente marcado pelo legado do centralismo, da privatização, da desigualdade e da fragmentação. Assim, os problemas e processos identificados na cidade revelam faces de um fenômeno mais amplo de profundas desigualdades na distribuição de recursos sociais como renda, informação e acesso aos bens públicos, presentes na maioria das sociedades de países em desenvolvimento.

Análise final

As diferentes faces da crise atual se confrontam com antigos e novos desafios do setor e da própria sociedade brasileira, provocando diversas reflexões. Há necessidade de revisão de papéis e articulações entre os atores, na busca de alternativas para conjugar efetivamente a prestação do serviço público de reciclagem e as cooperativas de economia solidária.

Como mostramos, o campo estudado possui grande dependência econômica e política do setor público local e estadual. Tais aspectos permitiram visualizar empiricamente conflitos e simbioses nos vínculos entre os campos de ação estratégica estatal e não estatal, além de confirmar duas arenas de ação do Estado, conforme proposto por Fligstein e McAdam (2012): a relação entre o Estado e os campos de ação estratégica da sociedade e as ações nos próprios campos de ação estratégica do Estado. Acreditamos que, apesar de seus vários problemas, o Estado, inclusive a Universidade, continua a ter um espaço estratégico, não apenas para promover mudanças democraticamente e garantir direitos, mas também para interpretar uma sociedade e suas escolhas. Se o Estado pode ser entendido como a condensação dinâmica de uma relação de forças sociais (Jessop, 2016), podemos também afirmar que a trajetória e a crise constatadas são uma expressão da ainda baixa preocupação da sociedade londrinense com a inclusão social e todas as consequências ambientais de um sistema de gestão de resíduos inconcluso.

Diante de tal cenário, a atuação técnica e política da Universidade tem buscado promover um maior conhecimento compartilhado do campo e das opções que se apresentam em termos de inovação econômica, social e ambiental e de viabilização das cooperativas de economia solidária. A experiência tem mostrado que a universidade pública, em Londrina, com grande visibilidade e reputação, pode exercer um papel destacado nas relações de forças regionais a favor de grupos minoritários. Contudo, dessa tarefa tem emergido diversos dilemas e desafios.

Uma das provocações recai sob a atuação e o papel da universidade pública que se vê precisando romper com o posicionamento tradicional para alimentar o contexto à sua volta e construir uma parceria efetiva e mais abrangente com os públicos e demandas sociais interagentes. Além do mais, a universidade necessita construir coletivamente com os principais atores do campo as soluções emancipatórias, sem impor respostas acadêmicas e políticas pasteurizadas, que poderiam induzir o campo a uma condição de dependência crônica.

Ao se considerar o contexto brasileiro e latino-americano, marcado pela desigualdade extrema e relações de poder que historicamente se perpetuam, não se pode relativizar o posicionamento da universidade. Defendemos a necessidade desta de advogar aos mais fragilizados, que têm sua dignidade ameaçada e são aleijados do processo democrático. Os problemas estruturais amplos e complexos não podem ser transferidos para a esfera individual das cooperativas, debilitadas por poderosos mecanismos de exploração que perpetuam relações de dominação.

Entre os principais desafios da Universidade, sobressaem difíceis questões: qual o seu lugar no campo? Deveria ser um ator hábil capaz de usar a compreensão intersubjetiva para compartilhar ações estratégicas coletivas? Diante dessas questões acreditamos que a universidade ocupa um espaço privilegiado, com legitimidade, respeito e credibilidade da comunidade, além da reconhecida competência para produzir informação e conhecimento. Porém, precisamos superar obstáculos cristalizados nas estruturas e processos da instituição, como aqueles relacionados às restrições de recursos, priorização de demandas de atores com recursos econômicos elevados e o incipiente incentivo a atividades de cooperação com organizações locais e regionais, sobretudo de populações excluídas.

A experiência vivenciada tem gerado importantes repercussões na Universidade. Ela ilustra o grande potencial para aprendizados, além de reflexão crítica, mobilização e inovação técnico-política para dar respostas aos problemas emergentes. A complexidade do fenômeno tem importantes impactos no ensino, pesquisa e extensão e na forma de pensar o papel da academia na transformação da sociedade regional. Esse diálogo de saberes tem desvelado o caráter excludente e desigual que inspira a construção de cursos, currículos, ementas, programas, em suma, uma seletividade própria da “cultura universitária” elitizada, onde cooperativas populares, com frequência, são organizações invisíveis, ou subalternas e marginais, portanto sem um lugar na agenda acadêmica.

A discussão e problematização da exclusão social desses grupos e sua correspondência no mundo acadêmico tem sido uma importante estratégia para a revisão de objetivos dos cursos, de linhas e temas de pesquisa, de critérios para distribuição de bolsas e de esforços de cooperação. Também tem emergido como um fator decisivo para refletir, planejar e intervir a politização dos modelos de gestão, da inovação e das relações de poder embutida na epistemologia administrativa ocidental. O trabalho não só se reveste de um mecanismo de justiça social, mas mostra um instigante campo de reflexão, trocas, traduções, mudanças e inovações coletivas, uma oportunidade para melhor compreendermos a realidade brasileira.

A ordem político-cultural do campo de ação estratégica é uma realização social contínua dependente da habilidade dos atores que participam deste contexto. Portanto, futuros estudos envolvendo a coleta seletiva podem avançar na compreensão das ações empreendidas pelos atores socialmente hábeis para promover coalizões e avaliar as implicações para o movimento da economia solidária.

Por fim, ainda que a questão da reciclagem em nível local expresse relações de grande envergadura que, muitas vezes, transcendem a realidade e a capacidade de ação imediata, ela é um valioso laboratório de experiências, vivências e inovações. Por isso mesmo, tem potencial de criar alternativas emancipatórias, podendo inspirar novas realidades.

Referências

- Acil. (2018). *Prefeitura quer consórcio de empresas para gerir o lixo*. Associação Comercial e Industrial de Londrina, 2013. Recuperado o Disponível em: <http://acil.com.br/noticias/prefeitura-quer-consorcio-para-gestao-do-lixo>.
- Avansini, C. (2016) *Lixo: sem qualidade matéria-prima vira transtorno nos barracões*. Folha de Londrina.
- Benvindo, A. Z. (2010). A nomeação no processo de construção do catador como ator econômico e social. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Centro de Pesquisas e Pós-Graduação sobre as Américas. Brasília: Universidade de Brasília.
- Candido, S. E. A. (2016). *Emergência e dinâmicas das práticas de reciclagem PET no Brasil: múltiplos campos e embates de valor*. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Candido, S. E. A., Soulé, F. V. & Neto, M. S. (2018). The Emergence of “Solidarity Recycling” in Brazil: Structural Convergences and Strategic Actions in Interconnected Fields. *Organization & Environment*, 31 (1), 1-23.
- CMTU. (2018). *Relatório da situação atual das cooperativas de reciclagem - 2018*. Acesso restrito. Prefeitura de Londrina, Companhia Municipal de Trânsito e Urbanização. Londrina.
- CMTU. (2017). *Coleta Seletiva. 2016*. Companhia Municipal de Trânsito e Urbanização. Londrina, Disponível em: <http://www.cmtuld.com.br/index.php/coleta-reciclavel.html>
- Cooperregião. (2018). *História. Cooperativa dos Catadores de Materiais Recicláveis e Resíduos Sólidos da Região Metropolitana de Londrina*. Disponível em: <http://www.cooperregiao.com/site/QuemSomos.aspx>
- Cruzio, H. O. (2000). *Como Organizar e Administrar uma Cooperativa: Uma alternativa para o desemprego*. Rio de Janeiro. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas.
- ETHOS. (2015). *Princípios e critérios para implementação de alianças público-privadas na gestão de resíduos sólidos*. São Paulo: Instituto Ethos.

- Faro, F. R. (2007). *Londrina recicla 20% do lixo produzido*. Cidades. Folha de Londrina.
- Fligstein, N. & Mcadam, D. (2012). *A theory of fields*. Oxford University Press.
- Flig, N. (2001). *Social skill and the theory of fields*. *Sociological Theory*, 19, 105-125.
- FUNDACION AVINA. (2012). *Contratação pública de uma cooperativa de catadores: o caso da Cooperregião. Série Cata Ação*. Salvador: Inspirar Ideias.
- Gonçalves-Dias, S. L. M. (2009). *Catadores: uma perspectiva de sua inserção no campo da indústria de reciclagem*. 2009. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental). São Paulo: Universidade Federal de São Paulo.
- Governo do Brasil. (2008). *Em oito anos, a quantidade de lixo destinada corretamente passou de 35% para 58%*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/editoria/meio-ambiente/2010/10/em-oito-anos-a-quantidade-de-lixo-destinada-corretamente-passou-de-35-para-58>.
- Horta, L. (1999). *Delegado de trânsito investiga morte de garimpeiro no lixão*. Folha de Londrina. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/delegado-de-transito-investiga-morte-de-garimpeiro-no-lixao-195133.html>
- IPEA. (2017). *A organização coletiva de catadores de material reciclável no Brasil: dilemas e potencialidades sob a ótica da economia solidária*. Texto para discussão. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- Ito, A. (2007). *MP quer profissionalizar ONGs da reciclagem*. *Caderno Cidades*. Folha de Londrina.
- Jessop, B. (2016). *The Estate: past, present, future*. Cambridge: Polity Press.
- King, L. & Busa, J. (2017). *When corporate actors take over the game: the corporatization of organic, recycling and breast cancer activism*. *Journal Social Moviment Studies*, 16 (5), 549-563.
- Lourenço, V. A. (2018). *Análise gravimétrica dos resíduos sólidos não reciclados oriundos das cooperativas na cidade de Londrina-PR*. *Trabalho de Conclusão de Curso*. Graduação em Administração. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

- Luzio Dos Santos, I. M., Lima, J. & Ferreira, T. (2011). *Parceria Entre Economia Solidária e Poder Público: avanços e desafios da Coopersil*. In: Luzio dos Santos, L. M., Borinelli, B. & Pitaguari, S. O. (Org.). *Economia solidária numa pluralidade de perspectivas*. Londrina: EdUEL.
- Luzio Dos Santos, I. M., Borinelli, B. & Pitaguari, S. O. (2011). (Org.). *Economia solidária numa pluralidade de perspectivas*. Londrina: EdUEL.
- Ministério Público. (2011). *Recomendação administrativa conjunta nº 01/2011*. 20ª Promotoria de Justiça da Comarca de Londrina. Promotoria de Defesa do Meio Ambiente, Pessoas Portadoras de Deficiência e Fundações.
- Ogawa, V. (30 de março de 2016). *Informais desafiam cooperativas*. Política. Folha de Londrina.
- Saris, S. (21 de janeiro de 2017a). *Lixo zero é você andar pela cidade e não ter lixo*. Política. Folha de Londrina.
- Saris, S. (1 de fevereiro de 2017b). *Recicladores pedem mais investimento*. Política. Folha de Londrina.
- Sen, A. (2000). *Desenvolvimento Como Liberdade*. São Paulo: Companhia da Letras.
- Singer, P. I. (2002). *Introdução à economia solidária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Souza, M. T. S, Paula, M. B. & Souza-Pinto, H. (2012). O papel das cooperativas de reciclagem nos canais reversos pós-consumo, *Revista de Administração de Empresa*, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 52 (2), 246-262.
- Teodódio, A. S. S., Dias, S. F. L. & Santos, M. C. (2016). Procrastinação da Política Nacional de Resíduos Sólidos: catadores, governos e empresas na governança urbana. *Ciência e Cultura*, 68 (4), 30-33.
- UEL. (2018). *UEL em dados 2018*. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/novo/pages/dados-e-informacoes/uel-em-dados.php>

EMPRENDIMIENTO SOLIDARIO E INNOVACIÓN SOCIAL

**PROMOTION DE L'ÉCONOMIE SOCIALE ET
SOLIDAIRE PAR L'ENSEIGNEMENT ET LA
RECHERCHE: LES PERSPECTIVES DE LA MISE
EN PLACE D'UNE TECHNOPOLE À L'UNIVERSITÉ
DE YAOUNDÉ II-SOA AU CAMEROUN**

**PROMOVER LA ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA A
TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN: LAS
PERSPECTIVAS PARA ESTABLECER UN TECNOPOLO EN
LA UNIVERSIDAD DE YAUNDÉ II-SOA EN CAMERÚN**

*Willy Tadjudje
Robert Sangué Fotso*

¿Cómo citar este capítulo?

How to cite this chapter?

Tadjudje W. et Sanué Fotso R. (2020). Promotion de l'économie sociale et solidaire par l'enseignement et la recherche: les perspectives de la mise en place d'une technopole à l'Université de Yaoundé II-Soa au Cameroun. En C. Pérez Muñoz e I. Hernández Arteaga (Eds.), *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación (tomo 2)* (pp. 229-249). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
DOI: <https://dx.doi.org/10.16925/9789587602234>

RÉSUMÉ

Le but de ce chapitre est de présenter les enjeux de notre programme de recherche et de formation dans le cadre d'une technopole en cours d'aménagement à l'Université de Yaoundé II-Soa, au Cameroun. Le commencement de ladite technopole s'explique par la prolifération de facteurs conjoncturels, notamment la pauvreté, le chômage, l'exode rural, etc. Ces problèmes, jusqu'ici, n'ont pas pu trouver de solutions durables dans le cadre de l'économie classique ou dominante dite économie capitaliste. Pourtant, l'économie sociale et solidaire (ESS) dispose d'un grand potentiel, notamment en temps de crise. L'économie plurielle, alliant économie capitaliste et ESS, avec une promotion égale des deux modèles économiques, voire une emphase sur l'ESS, permettrait de trouver des solutions adaptées au contexte camerounais. Toutefois, pour le moment, ce grand potentiel semble peu usité car l'on constate une faible prise en compte de l'ESS dans les politiques publiques, ainsi que dans les programmes de formation, d'enseignement et de recherche. Pour le moment, la technopole se met encore en place, et la réflexion portera essentiellement sur les enjeux de son lancement, ainsi que sa capacité à contribuer efficacement à la transformation positive de la société camerounaise.

MOTS-CLÉS : Economie sociale et solidaire, enseignement, recherche, développement durable, innovation.

Economie sociale et solidaire, enseignement, recherche, développement durable, innovation.

RESUMEN

El propósito de este capítulo es presentar los desafíos de nuestro programa de investigación y capacitación en el contexto de un tecnopolo que se está desarrollando en la Universidad de Yaundé II-Soa, Camerún. El inicio de este tecnopolo puede explicarse por la proliferación de factores cíclicos, en particular la pobreza, el desempleo, el éxodo rural, etc. Estos problemas, hasta ahora, no han podido encontrar soluciones duraderas en el marco de la economía clásica o dominante llamada economía capitalista. Sin embargo, la economía de solidaridad social (ESS) tiene un gran potencial, especialmente en tiempos de crisis. La economía plural, combinando la economía capitalista y la ESS, con una promoción equitativa de los dos modelos económicos, incluso con un énfasis en la ESE, permitiría encontrar soluciones adaptadas al contexto de Camerún. Sin embargo, por el momento, este gran potencial parece poco utilizado porque se observa una débil consideración del SEE en las políticas públicas, así como en los programas de formación, enseñanza e investigación. Por ahora, el parque científico todavía está en su lugar, y la reflexión se centrará en los temas de su lanzamiento, así como en su capacidad para contribuir eficazmente a la transformación positiva de la sociedad camerunesa.

PALABRAS CLAVE: Economía social y solidaria, educación, investigación, desarrollo sostenible, innovación.

Introduction

Le concept d'ESS a été conçu en Occident (Defourny and Develtere, 1999), et se déploie progressivement dans les pays en développement, notamment ceux d'Afrique. D'une région à une autre du monde, le concept s'incarne dans la culture et les habitudes, même si les bases théoriques restent les mêmes.

Comme le note Willy Tadjudje, « dans leur réflexion, certains auteurs semblent n'avoir pas pris en considération cette approche. A titre d'exemple, Tsafack Nanfosso (2007, pp. 14-ss), après avoir analysé et apprécié les définitions proposées par d'autres auteurs¹, conclut, avec plus ou moins de bonheur, que l'ESS désigne l'ensemble des activités économiques qui, dans une économie développée ou en développement, n'ont pas pour motif principal le profit². Ces activités, renchérit-il, peuvent prendre des formes juridiques variées notamment celles coopérative, mutualiste ou associative. De même, Fonteneau (s.d.) quant à elle, pour présenter le concept d'ESS, dans un contexte africain, se limite, sur un ton fort pessimiste, à dresser un bilan sommaire du parcours des coopératives, mutuelles et associations évoluant en Afrique. Elle aboutit à la conclusion suivant laquelle on ne peut pas encore parler de secteur de l'économie sociale en Afrique et plus difficilement de mouvement coopératif ou mutualiste» (Tadjudje, 2010).

Les définitions proposées par ces deux auteurs ont un dénominateur commun : « l'allusion faite à une énumération exhaustive des organisations de l'ESS : les coopératives, les mutuelles et les associations. Se limiter à une orientation conceptuelle aussi restrictive serait laisser subsister une incomplétude dans la définition de l'ESS. De même, laisser croire qu'il n'existe pas encore de secteur de l'économie sociale en Afrique c'est méconnaître en même temps l'Afrique et la pertinence du concept d'ESS (Tsafack, 2007, p. 37-ss). Cette conception restrictive de l'ESS semble plus correspondre à la réalité du monde occidental, ignorant par conséquent toutes les activités et initiatives socio-économiques menées par des organisations traditionnelles en Afrique ou ailleurs et ne portant

1 Notamment Desroche, Vienney, Laville, Enjorlas Et Defourny.

2 Cette définition est critiquable à plus d'un titre car, une activité peut bien se gérer sans motif de faire du profit, mais en faisant fi des principes cardinaux chers à l'ESS tel que la démocratie.

aucune des trois appellations juridiques classiques. Cela ne veut pas dire que les coopératives, mutuelles et associations n'existent pas en Afrique. Bien au contraire, elles y évoluent depuis la période coloniale, aux côtés d'organisations traditionnelles d'essence africaine » (Tadjudje, 2010).

Ces organisations traditionnelles ont la particularité de fonctionner et de s'organiser, plus ou moins, suivant certains principes et valeurs chers aux coopératives, mutuelles et associations. Certains auteurs n'ont pas perdu de vue cet aspect et inscrivent ces organisations dans la grande famille des entités de l'ESS. Ainsi, Nyessens remarque qu'en dehors des trois catégories organisationnelles « classiques » du tiers secteur africain, qu'il existe également un ensemble d'initiatives solidaires (Nyessens, 2008, p.9). Kamdem (E) souligne que l'ESS englobe toutes les activités économique-sociales réalisées par les coopératives, les associations, les mutuelles, les fondations, les systèmes d'échange locaux, les entreprises d'insertion ainsi que les organisations économiques traditionnelles à caractère démocratique (Kamdem, 2007).

« Defourny et Develtere (1999, pp. 25-ss) vont plus loin et proposent une définition encore plus constructive. Pour y parvenir, ils avancent une double approche juridico-institutionnelle et normative. La première consiste à identifier les principales formes juridiques ou institutionnelles au sein desquelles s'organisent la plupart des activités de l'ESS. Ces auteurs pensent précisément aux coopératives, mutuelles et associations, 'sans pour autant négliger différentes types d'initiatives qui, dans les pays du sud surtout, n'ont pas un statut ou un label explicitement coopératif, mutualiste ou associatif, mais se réfèrent à peu près aux mêmes règles et pratiques'. Sur le plan normatif, ils voient en l'ESS un regroupement d'activités économiques exercées par des structures dont le fonctionnement est rythmé par ces quatre principes : la finalité de service aux membres ou à la collectivité, l'autonomie de gestion, le processus de décision démocratique et la primauté de la personne et du travail sur le capital dans la répartition des revenus» (Tadjudje, 2010).

Toutefois, faut-il le préciser, les évolutions sont inégales et les mécanismes d'organisation et de fonctionnement assez divergents d'une entité de l'ESS à une autre. Cet écart est lié aussi bien à l'histoire qu'à l'actualité de ces organisations

(Demoustier , 2001). « Ainsi, dégager des principes communs aux structures de l'ESS relèverait de la gageure ou, à tout le moins, de la prospective (Hiez, 2007, pp. 92-ss). Néanmoins, ces derniers auteurs ont la particularité de proposer une définition par compréhension et non pas par extension, ce qui est en soit plus cohérent. Dans la même perspective, Demoustier (D), mentionne elle aussi quatre principes, à savoir : libre adhésion ou 'porte ouverte', indépendance politique, but non lucratif et gestion démocratique (Demoustier, 2001, 92-ss). Quant à lui, Hiez (D) en évoque trois, qui sont : la non-lucrativité, la démocratie et la double qualité (Hiez, 2007). A la lecture des notes explicatives de chacun d'eux, il est satisfaisant de relever une remarquable convergence de points de vue » (Tadjudje, 2010). C'est cette dernière approche de l'ESS, contextualisée en prenant en compte les spécificités communautaires qui sera la nôtre dans le cadre de la technopole en cours d'aménagement à l'Université de Yaoundé II-Soa au Cameroun.

Le Cameroun, pays de l'Afrique Centrale couvre une superficie de 475.650 Km² et se subdivise en dix (10) régions, 58 départements et 361 arrondissements. Sa population est estimée à 21.917.602 en 2015 selon l'INS (institut national de la statistique). La structure par sexe de la population montre que les hommes représentent 49,6% et les femmes 50,4 %. Cette population est constituée de 19,9 % de personnes de (0 à 5 ans), 23,8 % de 6 à 14 ans, 53,1 % de 15 à 64 ans et 3,3 % de 65 ans ou plus (INS, 2011). Le secteur le plus grand pourvoyeur d'emplois est l'agriculture (avec 90,5% des actifs occupés dont 53,0 % dans le secteur agricole informel). Les acteurs actifs de l'administration publique représentent 4,8 % alors que ceux des entreprises publiques font 1 %, le secteur privé formel représente 3,7 % (INS, 2011). Selon la Banque Africaine de Développement (BAD), en 2016, le taux de chômage est d'environ 27 %, tandis que le taux de sous-emploi oscille autour de 75 %, avec un secteur informel dépassant parfois les 90 %³.

L'ESS dispose d'un grand potentiel et peut permettre d'inverser la tendance actuelle, avec une ambition mesurée d'améliorer durablement les conditions de vie des camerounais. Comme le soulignent des auteurs, « il y a près de 300 ans,

3 Bien que la technopole soit implantée à l'Université de Yaoundé II-Soa au Cameroun, l'ambition est de couvrir, à moyen ou à long terme, la sous-région Afrique centrale.

devant de graves problèmes de pauvreté, d'exclusion et d'inégalités, des hommes et des femmes ont inventé une nouvelle façon de répondre à leurs besoins : la coopérative et la mutuelle. Le modèle, inspiré par un équilibre entre valeurs d'égalité, de démocratie, de liberté, d'équité, de solidarité et de prise en charge, a évolué entre la pratique et l'idéal. Ce projet d'innovation organisationnelle bouscule encore notre conception de l'économie et de la gestion des entreprises » (Lafleur et Merrien, 2012).

Pour que l'ESS soit capable de transformer positivement la société camerounaise, il est important qu'elle soit récupérée et contextualisée. La récupération devrait se faire par la formation et la recherche afin de contextualiser le modèle. Cette récupération permettrait aux pouvoirs publics et aux acteurs privés de faciliter les applications, avec l'avantage d'un dialogue public-privé fructueux.

C'est la raison pour laquelle l'Université de Yaoundé II-Soa au Cameroun a initié une technopole portant sur l'ESS. Le but est de développer la recherche et la formation à travers des programmes adaptés au contexte local. Le programme se met progressivement en place et nous analyserons ses enjeux.

Le potentiel de l'ESS dans le développement du Cameroun

Le concept d'ESS désigne un ensemble d'entreprises organisées sous forme de coopératives, mutuelles, associations, GIC —groupes d'initiative commune— ou fondations, dont le fonctionnement interne et les activités sont fondés sur un principe de solidarité et d'entraide sociale. Ces entreprises adoptent des modes de gestion démocratiques et participatifs. Elles encadrent strictement l'utilisation des bénéfices qu'elles réalisent: le profit individuel est limité et les résultats sont partagés selon des logiques spécifiques.

Ces entreprises disposent d'un énorme potentiel, qui semble peu usité.

a) La notion d'ESS dans un contexte camerounais

La première forme juridique dans la grande famille de l'ESS est la coopérative. Une coopérative est une association autonome de personnes volontairement réunies pour satisfaire leurs aspirations et leurs besoins économiques, sociaux

et culturels communs au moyen d'une entreprise dont la propriété est collective et où le pouvoir est exercé démocratiquement. La coopérative fonctionne suivant sept principes⁴ ainsi que les valeurs suivantes : la prise en charge et la responsabilité personnelle et mutuelle, la démocratie, l'égalité, l'équité et la solidarité. Fidèles à l'esprit des fondateurs, les membres des coopératives adhèrent à une éthique fondée sur l'honnêteté, la transparence, la responsabilité sociale et l'altruisme.

Au Cameroun, les coopératives sont régies par l'Acte uniforme relatif au droit des sociétés coopératives de l'OHADA (Organisation pour l'Harmonisation en Afrique du droit des Affaires). Il a été adopté en 2010 et est entré en vigueur en 2011. Il remplace la loi de 1992 régissant les sociétés coopératives et les GIC. Cette loi reste en vigueur pour les dispositions régissant les coopératives lorsqu'elles sont non contraires à celles de l'acte uniforme. La loi de 1992 vaut toujours pour les GIC.

Les GIC sont des organisations para-coopératives, à caractère économique et regroupant des personnes physiques volontaires ayant des intérêts communs. Le but est de réaliser, à travers le groupe, des activités communes. Ce sont des entités basées sur les valeurs socioculturelles traditionnelles que sont la confiance, l'entraide et la solidarité. Le but sous-jacent et implicite du législateur de 1992 était de faire des GIC des pré-coopératives, c'est-à-dire des organisations portées à évoluer vers la formule coopérative. Toutefois, cette vision n'a pas pris corps, étant donné que des GIC continuent de se créer sans que des transformations en coopératives se fassent.

Le législateur OHADA aurait aussi pensé à la question, en instituant des coopératives simplifiées et des coopératives avec conseil d'administration afin que les GIC et autres groupements —au Tchad, au Burkina Faso, en Guinée, etc.— se transforment en coopératives simplifiées et que les coopératives

4 Adhésion volontaire et ouverte à tous, pouvoir démocratique exercé par les membres, participation économique des membres, autonomie et indépendance, éducation, formation et information, coopération entre les coopératives, et engagement envers la communauté. *Source* : Alliance Coopérative Internationale (ACI). L'ACI regroupe la majeure partie des organisations représentatives des mouvements coopératifs du monde entier, quels que soient leur secteur d'activité ou leur forme, agricole ou non agricole, de collecte ou de production.. Site : www.ica.coop

classiques épousent la forme des coopératives avec conseil d'administration. Curieusement, malgré cette intention, une telle mention ne figure pas dans l'acte uniforme. Par conséquent, les GIC restent régis par la loi de 1992, tandis que les coopératives ont le choix entre la forme simplifiée et celle avec conseil d'administration suivant les dispositions de l'acte uniforme OHADA relatif au droit des sociétés coopératives (Tadjudje, 2015).

A côté des coopératives, les mutuelles constituent également un statut juridique important dans la grande famille de l'ESS. Les mutuelles ne sont pas réglementées au Cameroun, alors qu'il existe un cadre juridique sous régional régissant les mutuelles sociales en Afrique de l'ouest, notamment le règlement UEMOA⁵ relatif à la mutualité sociale⁶. Selon ce règlement, les mutuelles sont des groupements qui, essentiellement au moyen des cotisations de leurs membres, se proposent de mener, dans l'intérêt de ceux-ci et de leurs ayants droit, une action de prévoyance, d'entraide et de solidarité visant la prévention des risques sociaux liés à la personne et la réparation de leurs conséquences ;

Des mutuelles existent et se développent au Cameroun⁷. En l'absence de cadre juridique, il devient compliqué de convaincre les populations à adhérer au processus, contrairement à un contexte d'existence d'une base légale. Habituellement, le statut associatif est utilisé alors qu'il correspond peu pour l'exercice d'une activité de micro-assurance santé (Tadjudje, 2013, p. 139-167).

Les associations sont régies au Cameroun par la loi n° 90/053 du 19 décembre 1990. Une association se définit comme une convention par laquelle des personnes mettent en commun leurs connaissances ou leurs activités dans le but autre que de partager des bénéfices. L'association n'a pas pour objectif de réaliser des bénéfices.

5 Union économique et monétaire ouest-africaine.

6 La réglementation UEMOA relative à la mutualité sociale est disponible et accessible en ligne : http://www.coopami.org/fr/countries/countries/cote_ivoire/social_protection/pdf/social_protection03.pdf

7 En 2014, Tadjudje avait mené une étude sur l'état des mutuelles et coopératives de santé au Cameroun à la demande du Sommet international des coopératives. L'étude internationale complète est accessible en ligne : <https://ihco.coop/2014/10/20/better-health-social-care/>

L'on dénombre plusieurs types d'associations : les associations religieuses, les associations étrangères, les associations amicales, les associations de villages (ressortissant d'un village, ou d'une communauté), etc.⁸.

Que ce soit les coopératives, les mutuelles ou les associations, chacune de ces formes juridiques peut engager des activités entrepreneuriales. Il s'agira, dans ce cas, d'un entrepreneuriat collectif, pouvant apporter des solutions qui échappent à l'économie capitaliste.

La notion d'entrepreneuriat collectif est, sur un plan théorique, floue et sujette à amalgames. En effet, il existe notamment un manque de distinction claire entre les différentes formes de « l'entreprendre ensemble. » Toutefois, si l'entrepreneuriat collectif comme construction scientifique reste à préciser dans ses contours comme dans ses contenus, il est aussi, comme référence, une notion dont se réclament couramment certaines expériences, notamment issues du mouvement coopératif et associatif. Parmi elles, les coopératives agricoles, les associations à vocation économique et les mutuelles proposent, revendent et affichent un modèle « d'entrepreneuriat collectif » mal connu car peu décrit et encore moins étudié.

L'ambition de notre programme est de tenter une première description d'un mode original de « l'entreprendre ensemble ». Le but est aussi de promouvoir une économie plurielle au sein de laquelle les entreprises de l'ESS évoluent sur le marché, de la même façon que les entreprises capitalistes, chaque forme apportant sa contribution au développement socio-économique de la nation.

8 Dans ce grand ensemble, on peut également citer les tontines qui prennent de plus en plus de l'ampleur sans toujours disposer de ressources managériales suffisantes pour assurer leur gouvernance et l'intégrité des ressources réunies. Des propositions seront faites dans le but de mettre en place un cadre juridique flexible et facultatif, pour appuyer l'émergence des tontines, sachant qu'elles peuvent jouer un rôle très important dans le financement des entreprises de l'ESS. On peut également citer des associations à vocation économique qui produisent de la richesse. De plus en plus, des acteurs économiques choisissent la forme associative en raison des difficultés à fonctionner suivant d'autres formes juridiques, y compris la forme coopérative. Il convient de faire des recherches sur ces phénomènes et bien d'autres dans la perspective d'une homogénéisation du droit des organisations de l'ESS. Sur la question, voir Tadjudje (W), 'Tentatives de définition de l'Économie sociale et solidaire, quelle place occupent les organisations traditionnelles en Afrique', les dixièmes rencontres du RIUESS (Réseau interuniversitaire de l'ESS, Luxembourg, 2010.

b) L'état des lieux de l'ESS au Cameroun

En 2012, le Cameroun compte environ 123.305 organisations coopératives enregistrées. On y dénombre 1575 coopératives d'épargne et de crédit; ce qui ramènerait à environ 121.730 le nombre de coopératives agricoles légalisées⁹. Les statistiques disponibles ne permettent cependant pas de se faire une idée de l'effectif des coopératives agricoles par filières, ni des services fournis aux membres. Le fichier disponible au registre consiste en un registre d'organisations coopératives sans que l'on puisse avoir des éléments sur leur effectivité (Fongang, 2012).

Toutefois, plusieurs études révèlent une faible gouvernance et une sous-capitalisation des coopératives africaines. Elles ne sont pas organisées suivant les principes coopératifs, qui pour la plupart sont méconnus, y compris par les dirigeants. Elles ne collaborent pas entre elles, ce qui crée un manque de visibilité et une perte de la motivation des membres. Par conséquent, la plupart des coopératives sont économiquement faibles en raison de leur incapacité à mettre en place une mobilisation et une gestion saine des ressources, de même qu'une commercialisation efficace de la production (Tadjudje, 2012).

D'après des données modulées en Côte d'Ivoire¹⁰, en 2010, l'on note qu'environ 10 % des coopératives sont efficaces, et que l'inefficacité (des autres 90% des coopératives) est à environ 83% d'ordre endogène (organisation et fonctionnement) et à environ 17% d'ordre exogène (le manque de politiques publiques de soutien au mouvement coopératif). Il en serait de même des GIC¹¹.

Or les entreprises coopératives sont riches et il faudrait juste les aider à explorer leur potentiel. Par des techniques de gouvernance appropriées, les coopératives peuvent parvenir à construire elles-mêmes les outils nécessaires à leur développement, notamment un système bancaire coopératif, un mécanisme de santé mutualiste, des canaux de commercialisation, des centres de formation, etc.

9 Il faut bien sûr y soustraire aussi les coopératives n'intervenant pas dans le domaine agricole. Leur effectif est certainement très minime mais difficile à évaluer.

10 Les chiffres ont été repris sur le site du ministère ivoirien de l'agriculture.

11 En l'absence de données au Cameroun, et sachant que le Cameroun et la Côte d'Ivoire disposent de niveaux de développement comparables, à certains égards, nous permettons de nous approprier ces chiffres et les adresser au contexte camerounais.

Quant aux mutuelles, elles apparaissent surtout à la fin des années 1990, à la suite de l'initiative de Bamako qui encourageait les États à associer les populations dans la gestion des systèmes de santé, afin de favoriser l'accès d'un plus grand nombre aux soins de santé de base. Les mutuelles sont essentiellement actives dans le domaine de la santé et de la protection sociale. En 2014, le Cameroun compte environ 43 mutuelles, soit un taux de couverture de 0,2 % pour environ 63 000 personnes couvertes.

En l'absence d'un système de sécurité sociale accessible à tous et considérant la cherté des assurances commerciales, les mutuelles de santé se présentent comme une alternative efficace à la protection sociale pour tous. Or le taux de pénétration des mutuelles de santé est actuellement bas (inférieur à 1 %), en raison notamment d'un manque de sensibilisation et probablement d'une absence de cadre juridique approprié.

Les associations constituent le troisième maillon de la famille des entreprises de l'ESS. Elles n'agissent pas toujours avec professionnalisme et ne contribuent pas efficacement à la production des richesses.

À côté des entreprises de l'ESS, les entreprises capitalistes évoluent avec une logique qui leur est propre, à savoir faire des bénéfiques. Les entreprises de l'ESS entendent également faire des bénéfiques, mais dans une logique de solidarité (entrepreneuriat collectif) et dans la perspective d'un développement durable des communautés locales.

Dans son discours à la jeunesse le 10 février 2016, le Président de la République du Cameroun a précisé :

A moyen terme, le lancement du vaste programme d'industrialisation, dont j'ai évoqué les grandes lignes le 31 décembre dernier, devra générer d'importantes opportunités d'emplois. Le développement de notre agriculture y tiendra une place de choix. Je vous engage à opérer une réelle révolution des mentalités à ce sujet. La terre ne trahit jamais. N'ayez pas peur de franchir le pas, soyez les entrepreneurs agricoles dont le Cameroun a besoin. C'est un métier noble et rémunérateur de ce qu'il est convenu d'appeler l'économie réelle. J'en appelle donc à la responsabilité des aînés : il est bon d'encourager les jeunes au travail de la

terre, il n'est pas judicieux de les en détourner. Il est tout aussi important de leur en donner le bon exemple : les travailleurs urbains doivent aussi pouvoir s'investir en zone rurale. Par leur action et par celle du gouvernement, nous devons rendre nos villages plus accueillants pour notre jeunesse.

Ces mots du chef de l'Etat camerounais ne peuvent avoir une traduction complète que si les jeunes et plus globalement les entrepreneurs agricoles sont organisés, idéalement de façon collective. Ainsi, en l'état actuel des choses, un prérequis du développement agricole est la mise en place d'organisations viables, productives et rentables. Ce discours présidentiel se traduirait très aisément en actes concrets à travers l'encouragement à la mise en place d'entreprises de l'ESS crédibles.

Quoi qu'il en soit, le gouvernement camerounais fait des efforts pour promouvoir l'ESS, même s'ils ne sont pas suffisants. Il existe un ministère en charge de l'ESS, notamment le ministère des petites et moyennes entreprises, de l'économie sociale et de l'artisanat¹². D'après les informations disponibles sur son site, ce ministère est en cours de préparation d'une loi régissant l'ESS. Toutefois, ce ministère fait face à des querelles institutionnelles, n'ayant la main mise sur aucun statut juridique de l'ESS : la tutelle administrative des coopératives est réservée au ministère de l'agriculture et du développement rural, celle des mutuelles querellée entre le ministère du travail et de la sécurité sociale et le ministère de la santé publique, et enfin, celle des associations est portée par le ministère de l'administration territoriale. Le ministère en charge de l'ESS a du mal à faire entendre sa voix, afin d'homogénéiser des politiques d'ESS. Bien plus, la notion d'ESS est peu et mal connue, en raison du fait qu'elle n'est pas intégrée dans les programmes d'enseignement, de formation et de recherche. L'économie capitaliste est bien enseignée, mais l'ESS est absente des programmes.

C'est ce vide que nous voulons combler dans le cadre de notre technopole à l'Université de Yaoundé II-Soa au Cameroun.

12 De plus amples informations sont disponibles à l'adresse suivante : <http://www.minpmeesa.gov.cm/fr/>

Le rôle de l'Université dans la promotion de l'ESS au Cameroun à travers la technopole

L'université camerounaise est dotée de trois missions à savoir la recherche, la formation et l'appui au développement. C'est dans cette optique qu'elle a un rôle majeur à jouer dans la promotion et la diffusion de l'ESS au Cameroun. Les formations en ESS dans les institutions universitaires camerounaises font rarement l'objet d'enseignement structuré.

a) L'ESS au cœur du développement socio-économique camerounais

En dépit des efforts et les relatives bonnes performances affichées dans les différents domaines d'activités dans lesquels elles évoluent, les entreprises d'ESS demeurent mal connues et valorisées. C'est pourquoi, il est nécessaire de préciser l'importance de la formation qui constitue un outil de valorisation et de sensibilisation, ensuite de situer la formation en ESS dans l'écosystème entrepreneurial.

Dans le cadre de la Nouvelle Gouvernance Universitaire, marquée par l'avènement du système LMD¹³, l'Université camerounaise opère une mutation décisive. L'Université de Yaoundé II-Soa a pris l'option de clarifier, de reconfigurer, de diversifier et de consolider son offre de formation, non seulement pour une meilleure visibilité et lisibilité, mais aussi et surtout pour une meilleure insertion professionnelle de ses étudiants. Son offre de formation, au départ de type très classique évolue en se diversifiant compte tenu des grandes mutations socio-économiques qui entraînent de nouvelles exigences en matière de formation et de recherche. Ce projet de technopole est né d'une rencontre visant à développer un partenariat entre l'ESSTIC¹⁴ et la FSEG¹⁵ de l'Université

13 Licence, Master, Doctorat.

14 Ecole supérieure des sciences et techniques de l'information et de la communication. Il s'agit d'un établissement de l'Université de Yaoundé II-Soa : <http://www.univ-yaounde2.org/esstic/>

15 Faculté des sciences économiques et de gestion.

de Lyon 2 pour la création d'un Master en Economie Sociale Solidaire (ESS) sous le modèle de double diplôme.

Du côté de l'enseignement supérieur, les organisations d'ESS font rarement l'objet d'enseignement et de recherche au sein des établissements et centres d'enseignement supérieur tant au Cameroun que dans la sous-région Afrique Centrale. Pour pallier à cette insuffisance, l'Université de Yaoundé II-Soa souhaite développer à travers sa FSEG, une nouvelle formation aux parcours « Recherche » et « Professionnel » en Economie et Gestion des Entreprises d'Economie Sociale et Solidaire. La question de la formation se pose avec acuité depuis que les politiques publiques de promotion des Organisations de l'ESS¹⁶ se sont orientées vers une responsabilisation et une professionnalisation dans le cadre du désengagement de l'État lié aux programmes d'ajustement structurel des années 1990, auxquelles ont succédé les stratégies de réduction de la pauvreté dans lesquelles, ces organisations sont perçues comme des alternatives de lutte contre la pauvreté.

L'Universitaire de Yaoundé II-Soa se positionne alors comme un acteur incontournable du développement socio-économique du Cameroun. C'est ainsi que, en réponse aux orientations contenues dans le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi concernant l'éducation, elle a pris l'option d'adapter ses offres de formations aux exigences de développement du Cameroun. Dans ce document, l'on peut remarquer l'accent mis sur le développement de l'ESS et la PME¹⁷ qui constituent le levier important de croissance économique. Le secteur informel occupe une place importante dans l'économie camerounaise. L'accent mis par l'Etat dans sa politique de développement à travers la création d'un Ministère spécifiquement dédié à la promotion de l'ESS et la PME, justifie à point nommé la nécessité de créer des offres de formation qui répondent aux besoins des acteurs tant sur le plan de la formation initiale, continue, alternance et certifiante.

16 Telles que portées par le MINPMESSA (Ministère des petites et moyennes entreprises, de l'économie sociale et de l'artisanat).

17 Petite et moyenne entreprise.

« La conception restrictive de l'ESS semble plus correspondre à la réalité du monde occidental, ignorant par conséquent toutes les activités et initiatives socio-économiques menées par des organisations traditionnelles en Afrique ou ailleurs et ne portant aucune des trois appellations juridiques classiques. Cela ne veut pas dire que les coopératives, mutuelles et associations n'existent pas en Afrique voire au Cameroun. Bien au contraire, elles y évoluent depuis la période coloniale, aux côtés d'organisations traditionnelles d'essence africaine. Ces organisations traditionnelles ont la particularité de fonctionner et de s'organiser plus ou moins, suivant certains principes et valeurs chers aux coopératives, mutuelles et associations » (Tadjudje, 2010). L'économie sociale des organisations, l'économie des associations et des institutions coopératives et mutualistes est la discipline adaptée dans ce type de contexte. Elle connaît un champ d'application très étendu et se révèle être efficace dans la lutte contre la pauvreté et pour la création d'emploi.

L'Université de Yaoundé II-Soa veut répondre au besoin des étudiants, et de bien d'autres, de plus en plus nombreux à vouloir se former à l'ESS et même à créer leurs propres entreprises. Pour autant, l'ESS partie intégrante de notre monde en évolution, voit à chaque moment, ses pratiques et ses principes être questionnés. Pour se réinventer au quotidien, l'ESS, plus qu'avant, se tourne vers l'Université pour sa capacité de réflexion et de recherche. L'analyse diagnostic du marché de l'enseignement supérieur professionnel et de la formation au Cameroun et dans la sous-région Afrique centrale a confirmé d'une part, l'existence d'une insatisfaction sur le marché de la formation en ESS et, d'autre part, l'existence d'un créneau porteur et novateur à exploiter.

C'est dans cette optique que l'Université de Yaoundé II-Soa, au regard de l'impérative nécessité de contribuer au développement socio-économique du Cameroun, projette de lancer des offres de formation de haut niveau dans le domaine de l'ESS, pour ainsi être une technopole sous régionale de l'ESS. Conformément à l'option stratégique de professionnalisation qui caractérise le système LMD, l'Université de Yaoundé II-Soa compte donc enrichir son paysage de formation à travers la densification des Masters professionnel et recherche et le Doctorat recherche en ESS qui constitue d'ailleurs une formation

transdisciplinaire. La préparation aux diplômes d'entrepreneuriat et aux métiers de l'entrepreneuriat inexistant jusqu'à là, ces nouvelles formations, conçues en relation avec les besoins des milieux socio-professionnels, contribuent à garantir une meilleure employabilité des étudiants et à renforcer les capacités des cadres des secteurs public et privé dans l'optique de la formation continue.

b) L'intérêt de la formation en ESS à l'Université de Yaoundé II

Le problème de la formation se pose avec acuité depuis la création du Ministère des Petites et Moyennes Entreprises, de l'Economie Sociale et de l'Artisanat en 2004. Cette volonté politique s'inscrit en droite ligne dans le développement et la promotion des Organisations de l'ESS, véritables outils de réduction de la pauvreté. Le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi du Cameroun accorde un intérêt certain aux Organisations de l'ESS, par conséquent, à son rôle dans la croissance socio-économique.

1. La formation comme catalyseur de l'efficacité des ESS

Des organisations fortes et viables sont portées naturellement à recruter des personnes compétentes pour garantir leur efficacité. Bien plus, si les entreprises de l'ESS travaillent avec des membres plus confiants et plus motivés, cela aboutira à la naissance d'une nouvelle génération d'entrepreneurs sociaux. L'éducation citoyenne se trouvera ainsi renforcée du fait de l'organisation permanente de sessions de formation. Ces sessions de formation auront un impact bénéfique sur la responsabilité sociale et environnementale des acteurs des entreprises de l'ESS. Ils prendront ainsi conscience des enjeux de la protection de l'environnement et des droits humains fondamentaux.

La plupart des entreprises de l'ESS visibles au Cameroun sont actives dans le secteur agropastoral, véritable levier de développement communautaire. Ce secteur représente, comme mentionné plus haut, le principal pourvoyeur d'emplois, constituant au passage, une importante réserve de lutte contre la pauvreté. Nonobstant leur importance dans le tissu économique et social, ces entités de l'ESS sont très peu connues tant sur le plan théorique, conceptuel

que sur le plan empirique. Les faits démontrent à suffisance que la réalité des entreprises de l'ESS au Cameroun a pris une avance considérable sur les problématiques relatives. A titre d'illustration, le fonctionnement des coopératives et des mutuelles laisse apparaître que les membres ignorent la nature spécifique de cette entité, ses exigences et ses mécanismes, de même que ceux qui sont appelés à les administrer et à les gérer. Ce constat est identique pour les autres composantes de l'ESS.

Pourtant, il ressort de la littérature sur le développement des coopératives en Afrique qu'il y a plus d'échecs que de succès. Le principal facteur explicatif de cette situation étant le faible niveau d'éducation-formation qui constitue un préalable au succès des coopératives (Tadjudje, 2015, pp. 135-156). En effet, l'éducation permet aux adhérents de mieux cerner les mécanismes de gouvernance.

2. La formation professionnalisante comme vectrice de la recherche universitaire

L'Université a un rôle à jouer dans le développement de l'ESS, en ce sens que la formation revêt un caractère important, et dans la mesure où les acteurs ont besoin d'être édifiés afin de garantir la pérennité. Le management des entreprises de l'ESS nécessite des compétences spécifiques qui ne sont pas toujours celles des grandes entreprises.

Au regard des activités de l'enseignement supérieur et de la recherche, les entités d'ESS font rarement l'objet d'enseignement et de recherche au sein des facultés et centres de recherche au Cameroun, voire en Afrique Centrale. Pour pallier cette insuffisance, l'Université de Yaoundé II-Soa a lancé un projet de technopole en ESS qui a bénéficié de l'apport des membres du réseau RIUESS¹⁸. Cette technopole, qui sera certainement logé à la FSEG, est la continuité du

18 Réseau Interuniversitaire de l'ESS. Il s'agit d'un réseau européen. La contribution concernait la mise en place de la technopole.

projet de création d'un Master II en ESS à l'ESSTIC, en partenariat avec la FSEG de l'Université de Lyon II.

La technopole développera des formations diplômantes et certifiantes. Ces formations ont pour objectif de permettre aux apprenants d'acquérir une solide culture générale dans les disciplines relevant de l'économie et de la gestion. Il s'agit précisément d'apprendre la maîtrise des outils nécessaires au développement des organisations de l'ESS. Elle a également pour ambition de permettre aux étudiants de s'ouvrir sur des disciplines connexes à l'économie et à la gestion notamment la sociologie, le droit, l'entrepreneuriat, l'anthropologie etc., afin de faciliter la mise en œuvre des projets individuels de formation. Il a enfin pour ambition de mettre l'accent sur les procédures et les acteurs institutionnels, de favoriser le brassage entre chercheurs et acteurs de l'ESS pour une meilleure adéquation formation/emploi¹⁹.

Des partenariats avec d'autres institutions universitaires sont nécessaires pour améliorer la qualité des offres de formation, étant entendu que l'Université de Yaoundé II-Soa est à l'état embryonnaire de la mise en œuvre d'une formation en ESS. L'objectif poursuivi est le renforcement de la recherche scientifique dans le domaine, dans une perspective de valorisation de l'Université de Yaoundé II-Soa, qui sera projetée comme la meilleure technopole de la sous-région Afrique Centrale. La coopération vise aussi à renforcer les capacités des enseignants/chercheurs locaux, de promouvoir les entités d'ESS et d'introduire la formation en ESS dans une logique de professionnalisation des acteurs et des organisations concernés.

La création d'une technopole en ESS au sein de l'Université de Yaoundé II-Soa est une opportunité à saisir pour davantage asseoir son rayonnement à l'international, au regard de sa pertinence contextuelle, sa nature et les métiers qui en découlent, de même que les obstacles et les apports en termes de résultats et d'impacts. Les obstacles se résument, pour l'essentiel, aux difficultés à identifier les praticiens de l'ESS pouvant intervenir dans la formation et au déficit de ressources pour poursuivre l'adaptation de l'offre à la demande. Les perspectives de développement de la formation se structurent autour du développement du

19 La prise en compte des besoins des acteurs de l'ESS dans les programmes de formation.

partenariat national et international pour une plus grande visibilité de l'ESS, pour le partage d'informations, d'expertise et d'outils, ainsi que l'élaboration des offres de formation en rapport avec la diversité des besoins, de même que l'identification des diplômés à délivrer.

Conclusion

L'Université de Yaoundé II-Soa souhaite mettre en place une technopole en ESS afin d'améliorer les offres de formation et la recherche dans le domaine. L'ESS est une alternative au développement et elle est encore mal connue dans le contexte camerounais. Le projet de technopole de l'Université de Yaoundé II-Soa constitue donc une aubaine non seulement pour le Cameroun, mais aussi pour la sous-région Afrique centrale. Grâce à la formation et à la recherche qui seront effectuées dans le cadre de la technopole, il y a de réelles chances de promotion et de développement de l'ESS. Ce développement et cette promotion de l'ESS peuvent ainsi favoriser une amélioration significative des conditions de vie et de travail au sein des entreprises de l'ESS.

Références

- Defourny, J. et DEVELTERE, P. (1999). Origines et contours de l'économie sociale au Nord et au Sud. Dans J. Defourny, P. Develtere et B. Fonteneau, *L'économie sociale au Nord et au Sud*, De Boeck Université, Paris-Bruxelles.
- Defourny, J. et Develtere, P. (1996). *Jalons pour une clarification des débats sur l'Economie Sociale dans les pays en développement*. Centre d'économie sociale, Université de Liège.
- Demoustier, D. (2001). *L'économie sociale et solidaire, S'associer pour entreprendre autrement*. Paris, France : La découverte.
- Develtere, P. (1998). *Economie sociale et développement, les coopératives, mutuelles et associations dans les pays en développement*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université

- Fonteneau, B. (s.d.). *Quelques notes sur l'économie sociale en Afrique*. Récupéré de <http://www.saw-b.be/25ans/fonteneau.pdf>
- Dujardin, A. (2008). *Rôle des organisations du tiers secteur en termes de production de services collectifs dans un contexte d'échec de l'Etat en Afrique francophone*. Mémoire de DEA en Développement, Environnement et Sociétés. Université de Liège/Université Catholique de Louvain.
- Hiez, D. (2007). Pour un droit de l'économie sociale. Dans E. Dockers, *Au cœur des combats juridiques, pensées et témoignages de juristes engagés*. Dalloz, coll. : Thèmes & commentaires.
- Kamdem, E. (2007). Pas de développement sans économie sociale et solidaire. *Développement et civilisations*, 358, novembre.
- Nyessens, M. (s.d.). Quels enjeux pour les dynamiques d'économie sociale : Une perspective Nord-Sud. Dans S. Charlier, M. Nyessens, J.P. Peemans, et I. Yopez, *Une solidarité en actes. Gouvernance locale, pratiques populaires face à la globalisation*. Presses Universitaires de Louvain.
- Sebisogo, L.M. (s.d.). L'économie sociale, Coopératives, Mutuelles et Associations comme moyens de lutte contre la crise africaine en contexte de globalisation. Récupéré de <http://www.wagne.net/aota/reflexion/SEBISOGO.pdf>
- Tadjudje, W. (2010). *Tentatives de définition de l'Économie sociale et solidaire, quelle place occupent les organisations traditionnelles en Afrique*. Les dixièmes rencontres du RIUESS (Réseau interuniversitaire de l'ESS, Luxembourg).
- Tadjudje, W. (2013). Le développement des mutuelles sociales en Afrique: la nécessité d'un environnement juridique approprié. *Mosaïque-Revue panafricaine des sciences juridiques comparées*, 4(juillet), 139-167.
- Tadjudje, W. (2015). *Le droit des coopératives et des mutuelles dans l'espace OHADA*. Luxembourg : Éditions Larcier, Collection de la Faculté de Droit, d'Économie et de Finance de l'Université du Luxembourg.
- Tsafack Nanfosso, R.A. (Dir.). (2007). *L'Économie Solidaire dans les pays en développement*, L'Harmattan, Mouvements Economiques et Sociaux.

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.

E-mail: 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>

Ajibola Anthony Akanji

LLB, B.Sc, M.Sc. Assistant Lecturer / Doctoral Candidate, Lead City University, Ibadan, Nigeria.

E-mail: akanjiajibola16@yahoo.com

Lilian Aligleri

Doutora em Administração. Professora adjunta da Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, Brasil.

E-mail: lilian.aligleri@uel.br

Benilson Borinelli

Doutor em Ciências Sociais. Professor associado da Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, Brasil.

E-mail: benilson@uel.br

Camilo Fernando Calderón-Suaza

Candidato a Magíster en Filosofía del Derecho y Teoría Jurídica, Profesor Investigador y miembro del Grupo de Investigación Trabajo y Sociedad de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Ibagué (Espinal, Colombia).

ORCID ID: [0000-0002-7771-6512](https://orcid.org/0000-0002-7771-6512)

E-mail: camilo.calderon@campusucc.edu.co

Paola Andrea Cardona-Buendía

Magíster en Derecho Penal, Decana de la Facultad de Derecho y Directora del Grupo de Investigación Trabajo y Sociedad de la Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Ibagué (Espinal, Colombia).

ORCID ID: [0000-0001-9109-9322](https://orcid.org/0000-0001-9109-9322)

E-mail: paola.cardonab@ucc.edu.co

Juliana Flórez Flórez

Doctora en psicología social. Profesora asociada del Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Grupo de Investigación Pensar.

Correo electrónico: florez.maria@javeriana.edu.co

Birgit Hoinle

Candidata a doctora en Geografía (Universidad de Hamburgo y Universidad Externado de Colombia), Magíster en Geografía y Ciencias Políticas. Coordinadora y profesora del Studium Oecologicum–programa para promover perspectivas de sustentabilidad en la Educación Superior en la Universidad de Tubinga.

E-mail: birgit.hoinle@izew.uni-tuebingen.de

Luis Miguel Luzio dos Santos

Doutor em Ciências Sociais. Professor associado da Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, Brasil.

E-mail: lmig@uol.com.br

Jarrison Martínez Collazos

Doctorando en Administración, magister en Administración de Empresas, especialista en Gerencia Social, profesional en Sociología. Profesor de la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

E-mail: jarrison.martinezc@gmail.com

Ricardo Alexandre Martins Garcia

Doutor em Ciências Ambientais e Sustentabilidade Agropecuária, professor dos cursos de Administração e de Ciências Contábeis da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil.

E-mail: ricardoalexgarcia@yahoo.com.br

Rocío Rueda-Ortiz

Doctora en Educación, Magíster en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación. Profesora investigadora del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Grupo de Investigación: Educación y Cultura Política, línea: cibercultura y educación.

ORCID: 0000000304552956

E-mail: rrueda@pedagogica.edu.co

Franciele Caroline Pavão Garcia

Especialista em Educação a Distância, coordenadora do Centro de Educação Infantil São Domingos Sávio, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil.

E-mail: fran_pedago@yahoo.com.br

Mara Rosas-Baños

Doctora en Ciencias Económicas por la Universidad Autónoma Metropolitana de México. Profesora e investigadora del Instituto Politécnico Nacional en el Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. Número

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7770-4426>

E-mail: mrosasb@ipn.mx

Robert Sangué Fotso

Docteur en sciences de gestion, Maitre de conférences à l'Université de Yaoundé II-Soa, Cameroun.

E-mail: rsangue28@yahoo.fr

Willy Tadjudje

Docteur en droit, Médiateur agréé en matière civile commerciale (Belgique et Luxembourg), Chargé de cours associé à l'Université du Luxembourg, Luxembourg.

E-mail: willytadj@gmail.com

**ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
UN ESPACIO PARA LA INNOVACIÓN TOMO 2**

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

Una obra necesaria y urgente

La etapa de consolidación de esta colección ha coincidido con una impresionante movilización de la sociedad civil en protesta contra la inacción o la tibieza de los gobiernos para hacer frente a los cambios climáticos y el calentamiento global. A finales de septiembre de 2019, millones de ciudadanos se tomaron las calles y plazas de las capitales de países en todo el mundo. Los jóvenes que hicieron la Huelga por el Clima y los profesores e investigadores involucrados en este proyecto editorial tienen algo en común: la conciencia de que es necesario y urgente la construcción, el fortalecimiento y la articulación de alternativas económicas, culturales y medioambientales de carácter sistémico que contrarresten la lógica de un modelo económico que está destruyendo las bases mismas de la vida en la Tierra. Podemos decir que en la academia se están dando procesos educativos como la *Campaña por un Currículo Global de la Economía Social Solidaria* (CGESS), en la que se define *currículo global* como un lugar de reunión de experiencias de aprendizaje y procesos educativos formales, no formales e informales que buscan, enfocándose en lo local, construir un proyecto planetario de sociedad basado en principios de reciprocidad, igualdad y justicia social. Son muchas las instituciones de educación superior, centros de investigación, escuelas democráticas, asociaciones de trabajadores, movimientos y organizaciones de la sociedad civil en todos los continentes que se han unido en torno a estos ideales y cuyo trabajo ha comenzado a dar frutos.

Esta publicación es el resultado de un trabajo conjunto que busca fortalecer la red de educadores y de instituciones regidas por la lógica de servicio y no de la ganancia. Universidades que, en diálogo con los movimientos sociales, las organizaciones populares, las escuelas y las comunidades tienen como objetivo rediseñar culturas colaborativas capaces de curar las heridas causadas en el suelo, en las aguas, en el aire y en los seres vivos, por la lógica del egoísmo y de la ganancia. Así, todas las investigaciones que conforman los tres tomos de *Economía social y solidaria en la educación superior: un espacio para la innovación* (provenientes de doce países de América del Sur y del Norte, Europa y África) son evidencia de que en las universidades del planeta crece el compromiso con 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.

Madza Ednir



UNIVERSIDAD
COOPERATIVA
DE COLOMBIA



EDICIONES

INVESTIGACIÓN EN *economía*
social y solidaria



Peer review

ISBN COLECCIÓN



978-958-760-216-6

ISBN EJEMPLAR



978-958-760-218-0