

APORTES PARA EL ANÁLISIS Y DISEÑO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS ORGANIZACIONES DEL SECTOR SOLIDARIO EN COLOMBIA¹

CONTRIBUTIONS TO THE ANALYSIS AND DESIGN OF PEDAGOGICAL PRACTICES OF THE SOLIDARITY SECTOR ORGANIZATIONS IN COLOMBIA

Liliana Márquez T.

Trabajadora Social – Consultora social de organizaciones del tercer sector en Colombia.

direccioncorporaciónurdimbre@gmail.com

Resumen

El artículo muestra el resultado de la investigación titulada *Discursos y prácticas pedagógicas en organizaciones representativas del sector solidario en Colombia*, la cual fue un acercamiento a la comprensión de los fundamentos y las prácticas pedagógicas que llevan a cabo algunas organizaciones del sector, a fin de comprender otros ángulos de análisis y consecuentemente sus enfoques para mejorar la tarea educativa.

Tomando como método la Teoría Fundamentada, se indagó desde la voz de los agentes educativos y dirigentes, las experiencias educativas y en algunos casos, el proyecto educativo que dichas organizaciones estructuran buscando la transformación social. Para ello se planteó como un problema de investigación orientado a la resolución de preguntas como: los tipos de prácticas frecuentes, los referentes de tipo contextual, conceptual y legal guían las prácticas pedagógicas, los fundamentos que orientan la planificación, el diseño curricular, los ambientes educativos de los procesos de formación, el entrenamiento de agentes educativos, así como las principales dificultades y desafíos que dirigentes y agentes educativos observan frente a las prácticas pedagógicas.

El estudio concluye en las organizaciones de la ESS urgen espacios que permitan comprender y dimensionar la importancia de la relación entre la teoría y la práctica pedagógica en un proceso dialéctico, de tal forma que los avances en el pensamiento educativo contribuyan a un mejoramiento efectivo de las prácticas pedagógicas del sector.

Palabras clave: Tercer Sector, Economía Social y Solidaria, Educación Solidaria, Pedagogía Social

Abstract

The article shows the result of the research entitled *Speeches and pedagogical practices in representative organizations of the solidarity sector in Colombia*, which was an approach to understanding the fundamentals and pedagogical practices carried out by some organizations in the sector, in order to understand other angles of analysis and consequently their approaches to improve the educational task.

¹ Este artículo se elaboró referenciado en la investigación: *Discursos y prácticas pedagógicas en organizaciones representativas del sector solidario en Colombia* (2015-2018)

Taking Grounded Theory as a method, it was investigated from the voice of educational agents and leaders, educational experiences and in some cases, the educational project that said organizations structure seeking social transformation, through a research problem that addressed questions about the types of frequent practices, the contextual, conceptual and legal referents guide the pedagogical practices, the foundations that guide planning, curriculum design, educational environments of the training processes, the training of educational agents, as well as the main difficulties and challenges that educational leaders and agents observe in the face of pedagogical practices.

The study concludes that SSE organizations urgently need spaces that allow understanding and dimensioning the importance of the relationship between pedagogical theory and practice in a dialectical process, in such a way that advances in educational thinking contribute to an effective improvement of the pedagogical practices of the sector.

Key words: Third Sector, Social and Solidarity Economy, Solidarity Education, Social Pedagogy

Introducción

Como organismos llamados a diseñar estrategias y buscar alternativas de cambio en Latinoamérica, las organizaciones del Tercer Sector o Sector Solidario, pertenecientes a la Economía Social y Solidaria (ESS), persisten en sus luchas desde diferentes formas de resistencias, muchas, en mayor proporción las organizaciones sociales, desde una acción que configura importantes vínculos de tipo territorial, al ejercer un rol en algunos casos decisivo frente a la garantía de derechos y la democratización de la sociedad. Desde una perspectiva política y de desarrollo, hablar de esta conformación de iniciativas civiles de gran impacto en los procesos económicos y sociales, conduce a reconocer en la ESS un nuevo movimiento social en permanente construcción por una economía alternativa posible, conformado por un conjunto de procesos, actores sociales, instituciones, iniciativas, investigadores y funcionarios públicos, que mueven experiencias, teorías y políticas públicas (Guridi *et al.* 2011); Coraggio (como se cita en Guridi *et al.*, 2011) profundiza al afirmar que:

La Economía Social y Solidaria es entonces un modo de hacer economía, organizando de manera asociada y cooperativa la producción, distribución, circulación y consumo de bienes y servicios no en base al motivo de lucro privado sino a la resolución de las necesidades, (...) a la vez que estableciendo lazos sociales fraternales y solidarios, asumiendo con responsabilidad el manejo de los recursos naturales y el respeto a las generaciones futuras, consolidando vínculos sociales armónicos y duraderos entre comunidades, sin explotación del trabajo ajeno (p. 15).

El Tercer Sector ha sido definido por Grosso (2013), como "...la manera como se conforman, estructuran y funcionan las diferentes organizaciones (llámense empresas, entidades, instituciones etc.) que se constituyen voluntariamente o atendiendo normas que las regulan (o autorregulan), enmarcadas en un proceso de interacción y que persiguen un objetivo común" (p.

149), organizaciones que básicamente tienen origen en el medio comunitario, y que según Cahían (como se cita en Grosso, 2013), son motivadas “en el ideario del bien general (...), deben incidir positivamente en el desarrollo del bienestar de la comunidad” (p. 150). Otros autores como Vélez (2010), identifican su rol desde la resolución de problemáticas sociales...

...que no cuentan con la necesaria asistencia presupuestal del gobierno para su intervención y/o tratamiento, los cuales quedan a iniciativa religiosa, privada o del tercer sector, que requieren una conceptualización y un campo de pensamiento que precise y oriente las acciones... (p. 66).

En Colombia, mediante la ley 454 de 1998 se estructura el Sistema de 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 (Art. 2).

Este sistema, además de las cooperativas, fondos de empleados y mutuales, incluye otras formas de organización solidaria como las funciones, asociaciones, corporaciones y las juntas de acción comunal, entre otras formas organizativas. La Unidad Administrativa Especial de Organizaciones Solidarias UAOS (antes Departamento Administrativo Nacional de Economía Solidaria DANSOCIAL), adscrita al Ministerio del Trabajo, cuya tarea es el fomento y el fortalecimiento de las organizaciones solidarias en Colombia; clasifica hoy a las organizaciones del sector en dos clases: 1) **Organizaciones Solidarias del Desarrollo OSD**, conformadas por las Asociaciones, Fundaciones, Corporaciones, Voluntariado, Juntas Comunales, las cuales ejercen una solidaridad (flujo altruista), por fuera de su dinámica organizativa interna, en beneficio de terceros, por lo general comunidades específicas; y 2) **Organizaciones de Economía Solidaria OES**; conformadas principalmente por las Cooperativas, Mutuales y los Fondos de Empleados, que por su parte trabajan la solidaridad principalmente en dirección al beneficio de sus miembros, es decir ejercen una solidaridad mutua de beneficio interno (flujo mutua).

En estas y otras que conforman el amplio mundo de formas organizativas de la ESS, las cuales se enfrentan a diario a sus propias complejidades, contradicciones y desafíos de subsistencia, encarando enormes esfuerzos para hacer de la solidaridad, la asociatividad y la cooperación nuevas oportunidades a partir de formas económicas alternativas para la construcción de modos de vida digna; se desarrollan sinnúmero de esfuerzos educativos, entendidos como la Educación Solidaria, que se constituyen en la herramienta fundamental para el empoderamiento de los grupos y comunidades que estas organizaciones asocian y apoyan; muchas de ellas ubicadas en sectores cuyos contextos urbanos o rurales son de alta vulnerabilidad o poblaciones que aspiran a mejorar sus condiciones de vida mediante la organización colectiva de beneficios mutuos.

En este contexto de aproximación a la comprensión de las prácticas pedagógicas: la acción, el discurso, los escenarios que las caracterizan, los factores que influyen en los agentes educativos y como éstas logran instituirse a partir de diferentes referentes teórico-conceptuales, filosóficos y metodológicos que soportan posturas y plataformas políticas como rutas operativas y base

orientadora de los procesos de aprendizaje de las comunidades; surgió la importancia de esta investigación, la cual buscó, apoyándose en el método de la teoría fundamentada, contribuir en la construcción de teoría aportando análisis y referentes teórico-conceptuales, técnicos, metodológicos que permitan un mejor desarrollo de los procesos educativos, a la vez que una mejor apropiación en las comunidades convocadas..

Igualmente se buscó su utilidad como referente y fundamento para posibles futuros debates sobre el hecho educativo y sus aspectos problemáticos más significativos. Se busco así mismo que un aporte en el camino de construcción hacia la emergencia de epistemologías alternativas que a través de su teorización, contribuyan al diálogo entre práctica y teoría en el sector, pero que a su vez permita a las organizaciones superar empirismos aún presentes, hacia una construcción y consecuentemente socialización del conocimiento válido proveniente de las prácticas pedagógicas propias.

El estudio indagó las percepciones y experiencias de 30 actores claves involucrados en procesos formativos de las organizaciones de la ESS, entre dirigentes y agentes educativos seleccionados por su interés, acción o participación especial en el campo educativo, así como al hacer práctico de algunas organizaciones sociales y solidarias ubicadas en las ciudades de Cali, Bogotá y Medellín, como agentes de procesos coadyuvantes en los propósitos de superación de la pobreza, el fortalecimiento productivo de comunidades campesinas, la garantía de derechos en el país, y la firma de los acuerdos de paz. Lo anterior entendiendo de generar cambios en las mentalidades, los procesos, las dinámicas y la situación de muchas comunidades en Colombia, en los que serán determinantes las claridades y el buen desempeño de la tarea social, en donde la educación es eje determinante. Entendiendo además que en la actualidad dichos agentes educativos, así como las organizaciones se enfrentan o articulan a los dilemas y contradicciones del desarrollo desde la complejidad del acto educativo y las posibles rupturas epistemológicas que desde estos lugares se logran o no, el estudio encontró un débil relacionamiento, articulación y referencia de los procesos, programas y practicas pedagógicas solidarias, con los diálogos, debates, desafíos y avances, que se vienen desarrollando en materia curricular en los referentes o avances de las ciencias de la educación y en los contextos particulares de la Educación de Adultos, Pedagogía Social y Educación Popular. Como propósitos específicos se formularon los siguientes: 1) Analizar los referentes de tipo contextual, conceptual y legal que guían las prácticas pedagógicas en las organizaciones de la ESS; 2) Identificar los fundamentos que orientan la planificación, el diseño curricular y los ambientes educativos de las prácticas pedagógicas; 3) Identificar las características principales de los procesos de formación, alistamiento o entrenamiento de agentes educativos de la Economía Social y Solidaria; 3) Describir las principales dificultades y desafíos que dirigentes y agentes educativos analizan frente a las prácticas pedagógicas.

Antecedentes y Referente teórico

Las prácticas pedagógicas de las organizaciones de ESS abordadas en este estudio, se contextualizan y conceptualizan tanto en el marco de las ciencias de la educación que aborda específicamente la Pedagogía Social, la Educación de Adultos y la Educación Popular, como en

marcos conceptuales, legales e institucionales específicos de la educación para la ESS, formuladas por diversas entidades y autores. Desde el punto de vista de la Pedagogía Social, algunos autores como Caride (2016), ubican las prácticas pedagógicas de este tipo de procesos y organizaciones como...un amplio conjunto de iniciativas, experiencias y prácticas educativas que, al tiempo que se contextualizan en diferentes realidades sociales (grupos, instituciones, comunidades, etc.), promueven acciones socioeducativas de naturaleza compleja e interdisciplinar (p. 108).

En esta dirección, otros como Vélez (2010), al realizar un recorrido por el acumulado de conocimientos de la Pedagogía Social en Colombia, alerta sobre la probabilidad de que, en estas prácticas de pedagogía social, persistan enfoques asistencialistas, compensatorios o directivos, orientados en ocasiones por países desarrollados sobre lo que han llamado *los países con desarrollos diversos*. Devela también como la realidad de las dinámicas socio-políticas ha obligado a que la educación social obligadamente adquiera, la de sustitución y reparación de intervenciones ausentistas y de inequidad social.

Desde el punto de vista de la Educación de Adultos, en Colombia es establecida a partir de la Ley 115 de 1994, como: *“aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados de servicio público educativo que deseen suplir y completar su formación o validar sus estudios”* (Art. 50). Esta definición, sin embargo, es de tipo compensatorio para las poblaciones que no lograron realizar sus estudios de educación básica y no incluye como tal las causas, los contextos culturales y generacionales de los adultos (Vélez, 2010).

Partiendo de este contexto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) establece el aprendizaje de adultos como: ...un proceso cognitivo interno, que se desarrolla a partir de las experiencias acumuladas, las situaciones del contexto en el cual se desempeñan, las diferencias, la idiosincrasia, entre otras, que permite apropiar, asimilar y acomodar en la estructura mental del adulto los nuevos conocimientos para ser aplicados al contexto donde viven estas personas, y que contribuya en su proyecto de vida. (...) que permitan poner en práctica su conocimiento en la vida diaria, y logre generar una trayectoria para la inserción al mundo laboral (p. 38).

Frente al aprendizaje, el estudio se basó en la perspectiva de Núñez (2003) desde la cual, el adulto aprende en el curso de toda su vida, sin embargo...

...es el propio sujeto el que decide su significación y alcance. Mientras que, en referencia a niños y adolescentes, hay una clara intencionalidad de cambio y el ejercicio de las presiones para lograrlo, en el caso de los adultos esta perspectiva no es admisible. (...) no es legítimo el moldeamiento homogeneizador. La contención que la educación ejerce es lícita en niños y adolescentes. Sin embargo, no lo es en referencia a los adultos, ya que éstos son pares o iguales del educador. El ejercicio de la función educadora aquí es co extensivo a la función instructiva: poner al alcance de otros adultos elementos culturales a los que no han tenido acceso, dejando las decisiones y trabajos resultantes en sus manos (p. 27).

En esta dirección, el MEN (2017), identificando un vacío de lineamientos y orientaciones de política educativa frente a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Colombia, define unos Lineamientos generales y orientaciones con el propósito de dar dinamismo y reconceptualizar la forma como venía concibiéndose la educación de poblaciones especiales de adultos, tanto a la educación formal, como a los servicios educativos que deben enfocarse en la búsqueda principios que incorporen los derechos, la equidad, la progresividad calidad, flexibilidad y pertinencia, desde los niveles nacional, regional y local, y orientarse a formar en competencias básicas, ciudadanas y para el trabajo, para fortalecer la participación, el ejercicio de sus derechos, el mejoramiento de los hábitos saludables, las prácticas de convivencia pacífica, la planificación de la familia y la formación en artes y oficios, entre otras; tal como lo estipulan dichos lineamientos. Las tendencias en la educación para las personas jóvenes, adultas y mayores pueden relacionarse con los propósitos o sentidos frente al modelo de desarrollo. En un primer caso, se la concibe como estrategia de desarrollo (educación fundamental); en un segundo, como herramienta que favorece la formación de sujetos políticos transformadores de lo social (educación popular); en un tercero, como formación de ciudadanía (la educación para aprender a aprender y la formación ciudadana), y en un cuarto, como posibilidad del desarrollo de actitudes emprendedoras y para la empresarialidad (educación para la productividad y la competitividad).

Otros autores han puesto énfasis en los aspectos que caracterizan estas prácticas pedagógicas, al señalar que la educación en el contexto popular se basa fundamentalmente en el “aprender haciendo” y esa orientación no es una técnica o un procedimiento metodológico o pedagógico.

...la gente aprende a aprender, aprende a ser profesional, aprende a ser experto en su campo de trabajo; todo eso sucede en la práctica cotidiana de supervivencia y en su vida y sus ritmos de trabajo de relativa autonomía. Es en esa vida de retos constantes y carencias donde los sectores a los que hemos identificado como actores de la economía popular informal y solidaria, se ven obligados a desarrollar toda una urdimbre de esfuerzos y capacidades. De esa forma se vuelven maestros de sí mismos a través de los procesos del “aprender haciendo” “ensayo y error”, “echarse al agua” etc. (Hernández y Gatica, 2013, p. 174)

Lo que se menciona como desafío institucional es “(...) *el impulsar una estrategia deliberada y sistemática de apoyo pedagógico (...)*”, para lo cual “*desde la academia es factible aportar recursos pedagógicos y programáticos que den mayor sostenibilidad a los conocimientos que las personas ligadas a estas economías excluidas requieren*”. También mencionan, que los contenidos deben ser revisados pues exigen una perspectiva económica distinta. En el campo específico de la educación para la ESS, los autores han indagado sobre propuestas de enfoques pedagógicos, anotando como los diferentes niveles en los patrones de producción y consumo inciden en la sociedad, en la cultura y en la educación, en donde la economía pensada desde rutas alternativamente posibles en los procesos de producción, intercambio y consumo, indican:

...necesidad de una construcción teórico formal de propuesta o modelo educativo que ofrezca los fundamentos científicos pertinentes para la tarea que conlleva la formación y

educación de hombres y mujeres formantes de nuevas realidades económico sociales; (...), requiere de un diseño que facilite la interpretación, diseño y ajuste de la realidad pedagógica conforme a las necesidades histórico concretas de las diversas experiencias de economía solidaria (Hernández y Gatica, 2013, p. 171)

En igual dirección, otros han aportado a la comprensión de la praxis de las organizaciones comunitarias/populares, éstas igualmente ubicadas desde su institucionalidad en el contexto de las Organizaciones Solidarias del Desarrollo OSD, en tanto propuestas que llegan a una formalización – legalización pero que representan procesos de base comunitaria en diferentes ámbitos del desarrollo. Estudios como la caracterización de los procesos de intervención de organizaciones comunitarias en la ciudad de Cali, de Rodríguez y Bermúdez (2013), dejan ver como la articulación entre lo educativo, lo político, lo simbólico, lo alternativo y lo popular de éstas, poseen lógicas diferentes a las lógicas institucionales o las académicas, en las que se ha privilegiado una visión y relación lineal, donde inductivamente, primero se plantea una teoría y a partir de ésta se proyecta un hacer. Según las autoras, en estas organizaciones populares/comunitarias, por el contrario, las dinámicas no tienen como punto de partida las teorías para realizar su hacer, ni la teorización, ya que lo que fundamenta su hacer, es la experiencia. Del mismo modo, las autoras reflexionan en torno a lo pedagógico de dichas organizaciones comunitarias, en las cuales el trabajo educativo

...no se inscribe en las lógicas de la educación formal que pretende llevar unos contenidos específicos para obedecer a cánones establecidos; si bien las organizaciones trabajan a partir de procesos como planear, establecer contenidos, evaluar, definir propuestas metodológicas alternativas, establecen rupturas con la educación formal en cuanto al tipo de relación que construyen con los otros (p. 174).

Siendo la ESS una alternativa eficaz con impactos opuestos al capitalismo, para un gran número de actores individuales e institucionales, en la riqueza de experiencias; se evidencia la necesidad de que las prácticas específicas de estas experiencias sean capitalizadas como aprendizajes, ruta en la cual la educación se plantea como el dispositivo que debe permitir, la construcción de una nueva racionalidad económica desde la solidaridad, lo que obliga a que se instalen nuevas dinámicas y hábitos permanentes en el aprendizaje de las organizaciones y consecuentemente de las personas. Aquí se considera desde la perspectiva de la ESS:

...la creación y el desarrollo de capacidades de aprendizaje es una etapa indispensable en el tránsito hacia otra economía, en la cual el análisis y la reflexión colectiva sobre las experiencias por parte de sus protagonistas permita generar nuevas formas asociadas y colectivas de producción y reproducción, centradas en el trabajo y en otras modalidades de gestión de recursos y necesidades. En este sentido, una estrategia posible para la extensión y conocimiento de la ESS es conocer, difundir y reflexionar en torno a experiencias de referencia (Guridi et al., 2011, p.7).

Otros autores como Letelier, (como se citó en Guerra, 2010) han develado en su momento el papel que puede jugar la educación solidaria, al analizar como el posicionamiento de le ESS en los diferentes sectores y las políticas públicas y legislación en Latinoamérica, enfrenta el riesgo de

ser cooptados por programas de gobiernos que desde sus ideologías sirven al modelo capitalista. “(...) existe un evidente riesgo de vaciamiento del contenido de transformación social de la economía solidaria, reduciéndola a una agenda de inclusión social o de alivio de la pobreza, orquestada desde algún ministerio de desarrollo social o agencia estatal afín. Igualmente... (...) el riesgo de un tratamiento de la solidaridad como un atributo de valor de líneas de productos específicos, pero que no cuestionan la lógica de explotación que funda la realidad empresarial del caso. Es decir, la integración de la solidaridad en la tecnología de marketing social de las empresas de capital”

Así mismo, otros como Montes, Ressel, Silva, y Coppini (2004), han abordado los antecedentes e importancia de la educación en la ESS, desde la perspectiva del modelo cooperativo, dimensionando la educación como un proceso permanente de fortalecimiento de la solidaridad, la cooperación y ayuda mutua, desde los proyectos empresariales socio económicos para el mejoramiento de la calidad de vida en general de quienes actúan estas iniciativas, en donde la eficacia de las acciones educativas, no deberían de ser reducidas a actividades que desde los objetivos y formas, pueden ser caracterizadas más como actividades de comunicación social que de capacitación y formación.

...un eficiente, efectivo y eficaz plan de desarrollo, (...) debería ser un proceso capaz de responder al desarrollo del individuo a partir de objetivos claros y precisos, y que sus resultados tributen a la formación de fuertes convicciones en éstos que demuestren su capacidad de expresar derechos y sentimientos personales en pro del movimiento solidario. (Montes, Ressel, Silva, y Coppini, 2004, p. 9).

Con la directiva 31 del año 2000, el DANSOCIAL proporcionó orientaciones y lineamientos para la promoción de la educación solidaria, con el fin de establecer directrices específicas, para el desarrollo de los programas educativos buscando el uso adecuado de los fondos de educación, para lo cual definió la Educación solidaria como...

...el proceso permanente orientado a fortalecer la práctica de valores de solidaridad, cooperación y ayuda mutua, con el fin de generar actitudes y conductas que permitan consolidar un compromiso social frente a la misión que deben cumplir las organizaciones solidarias de conformidad con las previsiones de la Ley 454 de 1998.

A nivel nacional, estudios iniciales como el desarrollado por Palacios y Coconubo (2005), demostraron en su momento como en algunas organizaciones podía evidenciarse un juego retórico que daba importancia a la educación solidaria, orientada a consolidar el sujeto solidario y comprometido del sector, pero sus prácticas no reflejaban un direccionamiento claro y comprometido desde las acciones organizacionales que debían soportarlas, como una construcción permanente hacia el pensamiento y la acción solidaria, en este sentido “(...) *no existía en las organizaciones una conciencia explícita acerca de la necesidad de considerar los elementos científicos y técnicos propios de una sólida fundamentación pedagógica, existiendo un gran empirismo*” (p.106). Aun cuando se reconocía en este momento la existencia de experiencias pedagógicas importantes con sustento doctrinario y filosófico, las cuales buscaban articular productividad económica y social con otros campos de beneficio para asociados, beneficiarios y

terceros; el estudio encontraba que “(...) *el desempeño de las acciones de una organización solidaria, podía darse con independencia de la calidad de su accionar educativo* “(p.107).

El cooperativismo tiene un referente a partir de la Asociación Cooperativa Internacional (ACI, 2011), desde donde se destaca la importancia de la educación al interior de las cooperativas. La educación significa no sólo la distribución de información o el fomento del patrocinio; significa lograr que las diferentes mentalidades de sus miembros, dirigentes electos y empleados comprendan totalmente la complejidad y la riqueza de la acción y pensamiento cooperativos (p.4).

Así mismo, sobre la educación solidaria, Altschuler, Mendy y Rosas, (s.f.), se aproximan a la comprensión de las experiencias socio-educativas, partiendo de la propia realidad como fuente de conocimiento, en donde son las herramientas teóricas adquiridas, las que sirven de base para la reflexión y planificación de estas, en donde se lleva a cabo...

...un recorrido dialéctico entre práctica y comprensión sistemática, histórica, global y científica (teorías). El aporte de la teoría es parte esencial del proceso de educación–acción. Y el aportar elementos de información, propiciar herramientas de análisis y conducir el proceso con rigor y creatividad, es uno de los roles más importantes del operador socioeducativo en economía social y solidaria (p.21).

Posteriormente, Monsalve, (2018) desde un enfoque innovador y necesario, que ubica las organizaciones solidarias como escuelas de aprendizaje colaborativo en las que las pedagogías de la acción solidaria, se enlazan corresponsablemente con los objetivos de desarrollo del milenio, expone la premisa según la cual...

...la práctica de la cooperación asociativa, esencial a todas las organizaciones solidarias, es por sí misma un proceso educativo, también pedagógico; que puede ser crítico y espacio de aprendizaje continuo, que enriquece el saber y la experiencia de todos los miembros que integran la comunidad solidaria así organizada (p.6).

En este amplio recorrido teórico, se han propuesto diversas concepciones sobre lo que son las **prácticas pedagógicas**, dependiendo de su enfoque. Para este estudio se acogió el concepto de la Universidad Pedagógica Nacional, (como se cita en Moreno, 2002), en donde la práctica se conceptualizó como...

...una praxis social que permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógico-investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo sociales (p. 7).

En términos del Diseño Curricular, desde un enfoque reciente se habla de prácticas auto reflexivas como nuevo paradigma curricular para la construcción de derroteros para la innovación en el campo pedagógico, en donde las prácticas pedagógicas y el currículo se presentan como dos elementos claves. En esta dirección, se acogió el concepto de currículo propuesto por Diaz, (2011), como...

...una construcción teórico-práctica de naturaleza histórica y contextual a través de la cual se materializan acciones, experiencias e intencionalidades formativas; se organiza, administra y distribuye el conocimiento, y se regulan las interacciones de los sujetos que participan en su realización (p.74).

Dada esta mirada que se concentra en la acción; teniendo en cuenta que existen diversas conceptualizaciones en el campo de la teoría curricular; la investigación partió, como lo anota el mismo autor, de la perspectiva que busca “...centrarse en aquello que los (maestros) hacen o dejan de hacer en la aplicación o el desarrollo del currículo en sus prácticas (docentes)” (p.71); y que supera la acción del maestro como programador y ejecutor. Así, esta perspectiva avanza hacia la comprensión del currículo como una construcción sociocultural, a transformar desde...

...una perspectiva dialógica donde se discute, se analiza, se proyecta, se evalúa, se ajusta y se acuerda cómo converger en las prácticas... por esto, las preguntas e inquietudes de (agentes educativos: mío), docentes, son importantes si existe contexto social y educativo propicio para que sean confrontadas y resueltas a través de la interlocución... cuando los maestros cuestionan sus prácticas, piensas sobre ellas de forma colectiva y experimentan nuevas formas de desarrollarlas que pueden derivar en mejoramientos tangibles (Pp. 75-76).

Sin embargo, el autor también anota que dicho diagnóstico y autorreflexión sobre las acciones o prácticas pedagógicas se alimenta de lo que los maestros conciben y les interesa; también de las orientaciones que provienen del *centro administrador del currículo*; que evidencia en algunos casos una tensión entre lo que se prescribe desde quien administra el currículo y otros condicionantes de contexto, y lo que puede suceder a nivel del desarrollo micro curricular. Los maestros quedan en un lugar de programadores, con un significado más técnico de la enseñanza, en la cual hay una orientación principalmente al producto o resultado que, al proceso, que son reforzadas en ocasiones por las dinámicas institucionales, en las que por lo general se privilegia plan a la acción creativa, cayendo en un activismo que coarta las posibilidades de innovación. Así, desde esta mirada, el autor plantea la importancia de una...

...reflexividad crítica que, en el plano grupal, somete a discusión, análisis, revisión, evaluación y proyección aquellas acciones y significados que configuran las prácticas docentes, con el fin de favorecer una toma de conciencia que permita su transformación... sometiendo sus prácticas a una mirada sistemática que indaga e interpela constructivamente sobre sus operaciones, contenidos y sentidos. Esta reflexividad crítica es herramienta de análisis y al mismo tiempo, estrategia de transformación (p.79).

En el contexto específico de la investigación en torno a la tarea educativa en la ESS, es referencia a lo que Casallas (2011) ha denominado como currículo emancipatorio, a su vez que formula en él una interrelación con la formación, entendida ésta como “*acciones prácticas que vehiculan los actos del currículo emancipatorio, por cuanto actúan [para la potenciación de la conciencia histórica]*” (p. 138), entendida esta a partir del concepto de Zemelman, (como se cita por Casallas, 2011), como...

...una forma para llevar a cabo la búsqueda por conocerse, en el esfuerzo por desvincularse de los condicionamientos convertidos en lugares comunes donde dejar morir nuestra propia originalidad. Es verse desde dentro para ver a lo exterior, y hacerlo mundo desde la construcción de sí mismo. Es la historia mirada como el estar-siendo siempre igual pero distinto (p. 5).

En dirección al currículo, otros autores plantean los nuevos retos a la hora de perfilar los posibles currículos en la Educación Social, dilucida las alternativas de la formación para proporcionar a los facilitadores, en este caso se refiere a los estudiantes de formación inicial en Educación Social; de los conocimientos, competencias y habilidades que les permitan abordar procesos de intervención social con visión educativa en una sociedad cada vez más enfrentada a la incertidumbre. En este sentido Núñez, (2002), parte por criticar las propuestas dirigidas exclusivamente a una formación de tipo técnico e instrumental de los educadores sociales, lo cual, según este autor, implica condenarlos al activismo, “...a la imposibilidad de la necesaria reflexión pedagógica; a quedar excluidos de los beneficios del pensamiento de la buena formación y de las consecuentes posibilidades de actualización y de autonomía de vuelo” (p. 20).

Otros demuestran el doble carácter que puede coexistir en la intencionalidad formativa implícita en la llamada intervención social, que se abre tanto a la posibilidad de formas del hacer estructuradas desde metodologías, esquemas o enfoques; como del transitar la práctica en la búsqueda de respuestas y claridades que se encuentran de la mano de las comunidades:

...muchos de los procesos llamados de intervención social, comunitaria o juveniles gozan de la popularidad de poseer un “esquema”, “enfoque” o metodología definida para su labor. Es decir, ya tienen las actividades, técnicas y formas operativas determinadas, eso hace parecer que tienen claro los sentidos y búsquedas que como institución u organización social dicen desarrollar. Si bien es cierto esto suele ocurrir, también existe la experiencia de que aquello que llamamos intervención social no sea una condición predeterminada y fijada de antemano e inmodificable sino, y por el contrario, una elaboración o construcción histórica, lo cual supone que es en el transcurrir de la práctica y junto a las poblaciones con las cuales se trabaja, que esta se va alimentando y tomando forma. (Rubio, 2015, p. 25).

Por su parte, desarrollos resientes de la UAOS, avanzan en la profundización con sentido crítico de una propuesta pedagógica articulada a los objetivos desarrollo del milenio, que pone su énfasis principalmente en las OES, y menos en las OSD, en la cual orienta sobre los componentes principales del proceso pedagógico solidario, que articula los ODS, proponiendo un diseño curricular que busca ser instrumento conceptual guía para agentes educativos y organizaciones acreditadas que impartan educación solidaria, a fin de avanzar en una educación transformadora en el sector. Para Monsalve (2018):

La práctica de la solidaridad se renueva con la práctica pedagógica. Todos los miembros de la forma asociativa aprenden unos de otros y aprenden de la realidad. Estas prácticas son autogestionarias, de ayuda mutua, de participación económica, de gestión democrática, de integración con otras organizaciones, de relación cooperativa, de cultura solidaria, de

buen vivir, de trabajo digno. También las que articulan de modo coherente con la comunidad y el territorio donde desarrollan su objeto social (p. 71).

Respecto a la formación de agentes educativos, el estudio retoma la perspectiva teórica planteada por Núñez (2002), quien partiendo de los logros que en España vienen desarrollándose en cuanto a la Educación Social, entiende al Educador Social como:

...al profesional (no renunciamos a este ideal formativo), capaz de construir (actualizar, transformar) los marcos conceptuales desde los que es posible desplegar las prácticas pedagógicas en ámbitos sociales (p. 38).

Metodología

Utilizando el método de la teoría fundamentada, en tanto posibilitó construir teoría a partir de la comprensión de las dinámicas de las prácticas pedagógicas de los agentes educativos y las organizaciones de la ESS, complementariamente se apoyó el análisis crítico de la labor educativa que realizan estas organizaciones, las cuales se plantean una intención de cambio social definida en la Etnografía Crítica, la cual según Suarez (2012), ubica la cultura en estudio en un contexto histórico, político, económico, social y simbólico más amplio que los etnógrafos convencionales, hecho que para el caso de la ESS es indispensable. Se realizó una revisión y análisis documental como fuente complementaria, con el fin de identificar la lógica y la coherencia de dichos referentes teórico - conceptuales, comprender las nuevas relaciones entre teoría y práctica educativa y las formas y procesos formativos que llevan a cabo en el marco de sus proyectos y programas, tanto en el ejercicio de una solidaridad que proporciona beneficios a sus miembros o a comunidades externas a las mismas.

El trabajo documental se realizó a partir de la revisión de los documentos en los cuales se reflejan las estrategias institucionales, modelos o proyectos generales de las organizaciones, para con carácter exploratorio identificar los referentes y conceptos básicos, así como la identificación de asuntos, problemas y tensiones, dificultades, innovaciones y propuestas relacionadas con el campo educativo, cuando se tenían por parte de las organizaciones, o fueron proporcionadas.

Se seleccionaron 30 dirigentes en ejercicio de sus funciones en cargos administrativos o miembros de órganos de administración o gobierno como Juntas Directivas, Consejos de Administración y Gerencias, así como directores de proyectos y coordinadores operativos en campo. Igualmente, agentes educativos, que en el sector se denominan, formadores de campo, capacitadores, animadores culturales, promotores rurales o profesionales de apoyo técnico. Las organizaciones de la Economía Social y Solidaria seleccionadas fueron dos asociaciones de nivel nacional que trabajan en entornos rurales y/o urbanos con organizaciones de campesinos productores, mujeres y artesanos; dos corporaciones de ámbito regional que trabajan con campesinos en el sur occidente colombiano, una entidad acreditada que realiza procesos de formación a organizaciones solidarias y una Cooperativa que trabaja en el ámbito local.

Las técnicas e instrumentos de la investigación fueron el análisis documental de los referentes teórico-conceptuales, estrategias institucionales, modelos, páginas y material web, así

como material audiovisual, etc. Igualmente se hizo uso de la observación directa en campo de las prácticas de formación, así como entrevistas semi estructuradas. Las prácticas educativas seleccionadas en todas las organizaciones fueron de diverso tipo: talleres de formación, acompañamientos técnicos, grupos de trabajo, comités y espacios de aprendizaje interno por parte de profesionales, directivos, con la participación de asociados y miembros de las comunidades atendidas; así como asistencia a foros, seminarios y espacios de trabajo entre las organizaciones del sector.

Resultados

Referentes de tipo contextual, conceptual y legal que guían las prácticas pedagógicas en las organizaciones de la ESS

El estudio encontró que los agentes educativos principalmente y dirigentes de las organizaciones como actores institucionales para el caso de las **OSD**, toman como referente fundamental el conocimiento del sector social, específicamente el campo de las “entidades sin ánimo de lucro”, sin tener en algunos casos, una referencia muy clara respecto a la clasificación que tiene el país para las organizaciones del tercer sector y los elementos diferenciadores de todos los tipos de organizaciones. Así, no se evidencia en su mayoría, una alusión directa a que estas organizaciones formar parte del sistema de la ESS y del Tercer Sector. Muchos expresan no conocer y tener referencia en su labor, las directrices que orienta la Ley 454 o de los lineamientos generales de la UAOS frente al tema educativo. En esta dirección, el uso de referencias o sustento interno conceptual, metodológico y de orientación de los procesos formativos se fundamenta primordialmente en los esquemas o instrumentos que la organización utiliza para la planeación, la organización, las matrices del marco lógico o los esquemas estratégicos operativos, de la acción general de los programas o proyectos. En este escenario, es el direccionamiento que proporcionan coordinadores o directores del proyecto principalmente quienes, desde sus criterios personales, establecen el cómo la organización diseña las prácticas pedagógicas a desarrollar directamente con las comunidades.

Al indagarse sobre los referentes conceptuales que guían las prácticas pedagógicas, estos aducen tomar de base, los enfoques comunes utilizados por las organizaciones como la gestión de conocimiento y los marcos institucionales de las mismas como referencia, los cuales se nombran en algunos casos como modelo, estrategia o método de intervención, aunque expresan que dichos referentes no siempre logran una precisión metodológica y conceptual para orientar las prácticas pedagógicas directas, siendo así el agente educativo quien finalmente desde sus recursos de conocimiento, comprensiones sobre lo pedagógico y sus competencias comunicativas, desarrolla las prácticas pedagógicas con las comunidades atendidas. Para estos, la estrategia de gestión del conocimiento de la organización no siempre resulta ser clara y orientadora a nivel pedagógico en terreno y aducen que esto implicaría mayor experticia en procesos educativos y pedagógicos al interior de las organizaciones, partiendo de la claridad de los dirigentes, quienes, desde su mirada, poseen vacíos metodológicos y pedagógicos que no siempre facilitan el direccionamiento en la dimensión educativa de las organizaciones. *“Efectivamente se requiere que se dé línea en estos aspectos. En otras organizaciones más grandes, existen áreas, en donde si se capacita al*

extensionista, por ejemplo, en donde se capacita sobre el método de la organización, qué se espera de él, como se comprende esta realidad que se va a atender y como lo debe replicar. Existe una línea directa de la organización para ese cómo y lo educativo se comprende mejor”. (E3:D-OSD)

En la voz de los agentes educativos, otra razón de gran peso lo constituye el hecho de no existir una obligatoriedad u orientación para formar y capacitar a sus comunidades y los miembros de las OSD, quedando los procesos formativos supeditados a la atención de una necesidad o demanda específica por lo general orientada a cumplir con lineamientos derivados de la financiación externa. Así, los lineamientos establecidos por la UAOS no son conocidos en su mayoría, no siendo referencia prioritaria a considerar para el análisis, el desarrollo o la evaluación de las prácticas pedagógicas.

Por su parte en las OES se expresa mayor conocimiento de los marcos legales que orientan las prácticas pedagógicas, de su proceso histórico y de su aplicabilidad, sin embargo, dirigentes y algunos agentes educativos ponen la responsabilidad en la dinámica propia del Estado, que por falta de claridades principalmente en el pasado, llevó a que las directrices de la educación solidaria para dar un orden a los contenidos desde 1989, fueran interrumpidas e inconsistentes, lo que se buscó suplir desde diversos intentos y escenarios de discusión por la educación solidaria en el país y en escenarios internacionales. Aunque hoy algunos reconocen acercamientos importantes al proceso pedagógico desde la UAOS, los dirigentes y agentes educativos, señalan que los Consejos Pedagógicos, fueron en su momento espacios valiosos que se proyectaban como alternativa para operativizar, debatir y diseñar todo lo relacionado con la praxis educativa en la ESS, pero se vieron influidos por las dificultades institucionales y estatales que en su momento, buscaban el establecimiento de los contenidos de la formación solidaria, así como por la falta de compromiso con la praxis pedagógica de las organizaciones y la presencia de temores subyacentes sobre una supuesta intervención en sus autonomías.

En este sentido, aun cuando reconocen el avance por la definición de contenidos orientados a la formación solidaria, mencionaron como un desacierto la creación de unos manuales de referencia muy extensos a ser desarrollados en capacitaciones de entre 4 o 20 horas, no acordes a las realidades de los tiempos disponibles de las organizaciones que implicaba, además costos elevados. Finalmente, los agentes educativos esbozaron que las dificultades de contexto, de comprensión sobre las autonomías y los apoyos necesarios en lo educativo, desgastaron los esfuerzos tanto desde las instancias como de otros espacios propositivos. De otra parte, agentes educativos y dirigentes analizaron que, para las organizaciones más grandes, en donde existen áreas destinadas a la formación, capacitación o extensión, los agentes educativos tienen más opción de ser capacitados sobre los métodos de la organización, y orientaciones sobre qué se espera de él, como se comprende la realidad que se va a atender y como lo debe replicar; lo que necesariamente deriva en un mejoramiento de sus prácticas pedagógicas.

“Son pocas organizaciones las que se la juegan y logran algo, incluso uno ve organizaciones que se han planteado un modelo educativo, un modelo pedagógico, una apuesta y han logrado sostenerla. El resto de las organizaciones que no se la piensan, sino que están a merced del mercado, lo único que piensan es como enfrentar un obstáculo, se presenta un

problema, que hacemos, entonces hacen una capacitación, pero ni siquiera saben si es asesoría, o charla no lo saben, simplemente que hacemos y empiezan a buscar en el mercado y lo más baratico eso es, si les ayuda a resolver bien y si no pues perdimos la plata y no volvemos a contratar”. (E:5D-OES)

Aspectos que determinan u orientan la planificación, el diseño curricular y los ambientes educativos de las prácticas pedagógicas en la ESS

Desde la mirada de los agentes educativos entrevistados para el estudio, muchas OSD de manera consiente o no, llevan a cabo un proceso de escucha permanente, así como de ensayo y error en lo relacionado con la acción de diseñar y planificar las prácticas pedagógicas que los lleva a la definición de criterios de trabajo; sin embargo es la cualificación progresiva y con el transcurrir del tiempo, que al estar acompañadas de una participación decidida y procesos de reflexión sistemáticos con otros actores, llevan en algunos casos a registros, convirtiéndose en prácticas pedagógicas validadas al interior de las organizaciones como metodologías exitosas y replicables. En esta dirección se identifican herramientas o metodologías como la *Planeación Predial Participativa, Planes de Finca, de Campesino a Campesino, Agricultura Orientada a la Gente*, y otras, métodos que adoptan formas particulares de aplicación y que en sus resultados finales llegan a la transferencia de conocimiento válido para los procesos con las comunidades y que las comunidades mismas llegan a reconocer.

Igualmente los agentes educativos refieren que una práctica eficaz usualmente utilizada, es integrar o articular distintas metodologías, para luego, en algunos casos, recrear una específica que por lo general se constituyen en referencias puntuales de cómo actuar en terreno y que incluyen la Formación de Promotores, Definición de Criterios, el Monitoreo, la Replicabilidad; acciones que si bien forman parte de procesos de gestión administrativa interna de los proyectos, son pasos que obligan al diseño de metodologías que incluyen prácticas pedagógicas para el trabajo con los grupos y las comunidades y en los cuales algunas comunidades se hacen copartícipes de sus diseños, derivando en pocos casos en estructuras de diseño educativo mayor como las Escuelas Formativas. Es usual ver que previo al desarrollo de acciones educativas las organizaciones hablan de “acompañamiento”. Estos modelos se modifican en el camino y reestructuran en el tiempo, por lo general por parte de organizaciones que se interesan auténticamente por la eficacia de sus prácticas pedagógicas y por consolidar modelos generales de trabajo, principalmente las que poseen mayor reconocimiento social.

En su mayoría los agentes educativos aceptan que las elecciones realizadas para llevar a cabo estos diseños, y la forma que adoptan los roles en la realización directa de sus prácticas pedagógicas, se basan en concepciones muy individuales sobre el aprendizaje y la enseñanza, más que sobre conceptualizaciones previamente establecidas por la organización. Estos agentes educativos, así como dirigentes, identifican una base de conceptos muy generales sobre lo que es la educación y conciben como equivalente, o no identifican las diferencias entre las nociones de educación, formación, capacitación, aprendizaje; etc. Igualmente, en términos de planificación del proceso de enseñanza –aprendizaje general, reconocen que, al referirse a éste, se habla de currículo,

pero no logran dimensionar y conceptualizar este más allá de un conjunto de contenidos o malla curricular que se ordena indistintamente, como algo usual, aunque tácitamente conciben que esta organización debe ser gradual según los niveles de dificultad en los contenidos. Aunque existe poca reflexión en los discursos sobre la exigencia de los procesos de aprendizaje en las poblaciones que son heterogéneas y diversas, identifican que las prácticas pueden adoptar características que las ubica como asistencialistas o emancipadoras, pero que necesariamente adoptan una significación en el marco de las necesidades de la gente.

Para los agentes educativos de las OSD en muchos casos, por el hecho de estar enmarcados contractualmente con financiadores, las acciones formativas se formulan en términos muy generales y no llega hasta condicionantes u obligatoriedad en diseños pedagógicos específicos. La práctica pedagógica y su preparación previa es importante, pero no lo central, ya que los términos de los acuerdos, convenios o contratos, se pacta usualmente hacia un alcance de resultados de corto o mediano plazo, que aunque incluya cambios en los comportamientos de los grupos específicos o comunidades que se atienden; las condiciones de temporalidad no facilitan planificar o diseñar como correspondería el componente pedagógico, el cual queda usualmente subordinado al alcance de los resultados casi siempre tangibles y verificables, aun cuando de lo pedagógico puedan depender el desarrollo general de la acción. *Otro aspecto tiene que ver con que los procesos de acompañamiento principalmente cuando son con administraciones públicas o estatales, las acciones de las organizaciones las obliga a concentrarse en la realización de tareas: visitas que te piden, entrega de semilla, la gente como necesita los insumos, la gente participa y lo que primero te pregunta es que das e incluso hasta comparan si una organización da poco y otra mucho y la gente dice está mal esta organización y esta está bien, midiendo básicamente por estas acciones.* (E:10A-OSD)

Se aduce que el enfoque que se centra en el producto con una incidencia específica, tiende a alejarse poco a poco de medir lo que compete a los aprendizajes y las transformaciones o cambios en las personas, y por lo tanto la temporalidad de logros concretos en los programas o proyectos, desestima y subordina el interés tanto de la organización, como de los agentes educativos, por la reflexión, diseño e innovación de prácticas pedagógicas.

Para el caso de las OES, los dirigentes y agentes educativos refieren que, al no formar parte de un proceso planificado de inicio de la organización el compromiso educativo y dado que tampoco se promueve consistentemente durante el proceso de consolidación o fortalecimiento, surgen en el camino manifestaciones que dan cuenta de problemas con la identidad, la participación del asociado y el compromiso con su organización, lo que hace reflexionar a dirigentes sobre cómo “llegarle” a los asociados y la necesidad de llevar acciones al asociado en procesos de formación. Expresan que se facilita mucho más a las organizaciones con un número significativo de asociados, como en el caso de cooperativas y algunos fondos de empleados grandes, cuya estructura y alcances a nivel social y económico es amplia, pues logran ir más allá de los lineamientos de la UAOS, diseñando procesos formativos en los que se incluye contenidos de formación política del asociado en todos los espacios, en la dirección, la vigilancia, en el apoyo, e incluso hasta abordar aspectos subjetivos de los asociados. Se gestan así procesos que no siempre

están sistematizados en sus aprendizajes, pero que tienen más posibilidad de incidencia hacia el asociado, sin embargo, coinciden también, que sobre los procesos de aprendizajes y evaluación de la efectividad de esas prácticas se conoce poco. Así mismo, algunos procesos de planificación de las prácticas pedagógicas utilizadas por los agentes educativos de organizaciones acreditadas para la formación, tienen su base en la realización de un sondeo o pre diagnóstico inicial para caracterizar al grupo, principalmente desde la percepción de las dirigencias.

Para las OES, los currículos no están propiamente estructurados y en otros, aluden a momentos en los cuales se abordan los contenidos centrales sobre lo que obliga la ley, más que a las necesidades mismas del asociado o de la organización en su momento, como es el caso de temas relacionados con lo legal y lo financiero, temas de control de riesgos, en donde puede subordinarse las necesidades de contenidos relacionados con la cultura solidaria, la asociatividad, la participación, etc. Mayoritariamente se encuentra, que no existe una noción aplicada de currículo, no la visionan como importante y en su lugar se reemplaza por una programación que se orienta desde la perspectiva de cumplimiento de contenidos, más que de procesos de aprendizaje. Frente a procesos de evaluación de aprendizaje, refieren que es posible evidenciar cambios en la movilización de posturas o comportamientos del asociado, específicamente frente a la participación democrática dentro de la organización, votando o aspirando a ser delegados para llegar a cargos administrativos, así como la identificación de la función social del crédito en otros casos. En este sentido tanto agentes educativos como dirigentes expresan que se moviliza el interés por ampliar su conocimiento, cuando se logran desarrollar procesos innovadores y críticos, así como cuando logran interpretar la importancia de la ley y su relación con la incidencia política.

Los materiales de apoyo didáctico que refieren utilizar, tanto OSD como OES en las prácticas pedagógicas, son formas que diseñan o adaptan de otras experiencias y que incorporan los temas gruesos a trabajar durante las actividades formativas. Se hace uso de lecturas de reflexión o de análisis grupal, y en algunos casos de dinámicas de trabajo colectivo con algún propósito temático específico. Igualmente, los agentes educativos utilizan diversas formas de evaluación, algunas de tipo escrito, verbal y otras formas que incorporan la lúdica y la corporalidad. Mencionan como un acierto, las innovaciones que en ese sentido viene implementando recientemente la UAOS, para proporcionar conocimiento que mejore la acción pedagógica. Destacan también la necesidad de promover la relación teoría-práctica, la coherencia pedagógica, el establecimiento de puentes entre el conocimiento y la acción, etc.; en su análisis sobre la correspondencia entre lo que se sabe, lo que se dice y lo que se hace en la educación. El estudio nos muestra en general que muchos dirigentes, agentes educativos y otros actores de la ESS, no consideran estos campos del saber, como contextos necesarios de estudio, cualificación o seguimiento.

Respecto a ambientes educativos, principalmente agentes educativos tanto de OSD como de OES, expresan que de manera frecuente se ven obligados a adaptarse a las condiciones de las comunidades las cuales, no siempre son las más apropiadas para el desarrollo de procesos formativos a implementar. No se aprecia una concepción sobre la importancia de estos frente al aprendizaje, lo que aceptan como propio de un ejercicio que se ha arraigado y que adopta características de clase magistral, lo cual se reconoce como algo inevitable. Reconocen igualmente

que la disposición de salones y el ordenamiento de los aprendices, dan cuenta de un enfoque que denominan, “viejo”, sin embargo, no ubican sus prácticas en relación a enfoques o modelos pedagógicos sin actualizar. Se observa una combinación entre ambientes de aprendizaje de tipo aula, principalmente, desarrollados tanto al interior de la organización como en los espacios comunitarios.

Se encuentra como conclusión que las nociones de ambientes educativos o de aprendizaje, no es un concepto referencial para los agentes educativos de la ESS en relación a los resultados a obtener en términos de aprendizajes de los sujetos de la Educación Solidaria, no constituye un elemento de análisis, diseño o reflexión, y no se aprecia una teoría para su diseño por parte de las organizaciones en general. Reconocen en general agentes educativos y dirigentes, la importancia de contextualizar las prácticas pedagógicas en relación a las nuevas tecnologías y los ambientes virtuales de aprendizaje como necesarios escenarios para el mejoramiento de las prácticas.

Procesos de formación, alistamiento o entrenamiento de agentes educativos de la ESS

Para el caso de la OSD que desarrollan sus prácticas pedagógicas principalmente en el marco de programas o proyectos sociales, éstas diseñan procesos de inducción al ingreso de un equipo de trabajo previo a la puesta en marcha de la acción, como paso fundamental para el alistamiento de éste como agente educativo, y en donde se socializa los constructos de referencia de la organización, estrategia o modelo, así como del programa o proyecto al cual se vinculan y los alcances negociados con financiadores cuando es el caso.

En algunas OSD las prácticas pedagógicas son apoyadas por otro tipo de agentes educativos, los cuales adoptan diversos nombres: Promotores, Formadores, Animadores, Capacitadores, etc., por lo general personas de las comunidades locales y/o líderes legitimados por éstas, que ya tiene un relacionamiento en el ámbito local. Estos otros agentes educativos, que, si bien realizan importantes aportes en el acompañamiento a las comunidades, al actuar como pares frente a las personas de la comunidad, suelen tener vacíos en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, sobre todo por hábitos e información muy arraigada que el programa o proyecto no se logra modificar en la temporalidad de los proyectos.

Para el caso de las OES, los dirigentes y agentes educativos identifican que, en algunas grandes, se impulsan programas formativos que, por diversas razones, no tienen continuidad, lo que las lleva a decidir por contratar agentes externos, haciendo uso de criterios para la búsqueda de perfiles de agentes educativos, que cumplan con los criterios de conocimiento del sector con experiencia en realización de talleres y charlas que lo “habiliten” pedagógicamente.

Principales dificultades y desafíos que dirigentes y agentes educativos analizan frente a las prácticas pedagógicas

Dificultades. En el caso de la OSD existe una serie de dificultades encadenadas que impactan en la eficacia de las prácticas pedagógicas. En primer lugar, los agentes educativos principalmente refieren ausencias o vacíos en los referentes organizacionales o institucionales, llamados modelos de intervención, de acción o estrategia institucional, frente al tema educativo; al no estar claramente definidos los aspectos del cómo ese modelo se aterriza propiamente en los

diseños, la discusión y la aplicación de las prácticas pedagógicas. Por su parte dirigentes dicen que es muy escasa y ardua la labor de las organizaciones para obtener conocimiento sistematizado y práctica eficiente a la vez, sobre lo que se aprende a nivel pedagógico con el desarrollo de los proyectos o programas. Las organizaciones que logran articular bien su ejercicio de producción de conocimiento y praxis, son grandes organizaciones que publican, sistematizan, construyen memorias, que dedican a campos de conocimientos muy específicos y su problemática, desde la cual pueden ubicar más fácilmente referentes, pautas o principios pedagógicos para la acción, además de contar con apalancamiento financiero en el área educativa. *“Muchas organizaciones tienen mucha riqueza operativa pero el conocimiento se fuga... una de las situaciones fue reconocer eso y entonces empezamos a escribir más, a investigar más a sistematizar las experiencias. Las sistematizaciones, son importantes para los cooperantes en tanto empiezan a leerse en estas realidades y desde la inteligencia colectiva. Si es política de la organización busca hacerlo”*. (E:13A-OSD)

Tanto dirigentes como agentes educativos mencionan que la lógica inevitable de responder a unos productos contractuales, es por lo general alrededor de los cuales se generan todas las estrategias en el marco de los proyectos, condiciones que obligan a que el referente sea el logro de resultados tangibles, medibles en algunos casos que supeditan o dejan tácito el logro en cuanto a los aprendizajes en las comunidades, derivando en una concentración hacia la realización de tareas: visitas, entrega de insumos, recolección de información de necesidad del financiador, y no propiamente a acompañar a la gente en sus aprendizajes y ritmos, lo que genera un círculo vicioso en el cual las comunidades se vuelven proclives a solicitar apoyo en los aspectos más tangibles y a desvalorar o incluso despreciar, los procesos de aprendizaje. Estas condiciones de temporalidad generan además que en los territorios se desarrollen buenas experiencias producto de un primer impulso, pero se detienen al finalizar la financiación. De otra parte, refieren la pérdida de valioso conocimiento porque los agentes educativos rotan frecuentemente. En ocasiones se realizan sistematizaciones o talleres de lecciones aprendidas, pero no siempre las organizaciones las capitalizan para sus futuras intervenciones, lo que conlleva a la repetición de “recetas”, así mismo como resulta frecuente que no se capitaliza en el ajuste, adaptación o complementación de los modelos y estrategias institucionales. *“Otro aspecto tiene que ver con que los procesos de acompañamiento principalmente cuando son con administraciones públicas o estatales, las acciones de las organizaciones las obliga a concentrarse en la realización de tareas: visitas que te piden, entrega de semilla, la gente como necesita los insumos, la gente participa y lo que primero te pregunta es que das e incluso hasta comparan si una organización da poco y otra mucho y la gente dice está mal esta organización y esta está bien, midiendo básicamente por estas acciones”*. (E:7A-OSD)

Por su parte, dirigentes refieren que los agentes educativos no siempre cuentan con habilidades pedagógicas, a lo que se suman otras condiciones como el no escribir bien, el poco interés en los informes sobre el conocimiento producido a partir de dichas prácticas y en el interés por obtener mayores conocimientos en el campo de las ciencias de la educación; siendo para éstos una preocupación y un llamado sobre los currículos universitarios y el compromiso que los

profesionales y técnicos hoy tienen con la construcción de conocimiento pedagógico durante el ejercicio, puesto que para el caso de la acción social las universidades ya no forman en aspectos pedagógicos, como en el caso de programas de educación superior que en el pasado la incluyeron, siendo eje transversal a la mayoría de las disciplinas que tienen una actuación directa sobre los procesos de transformación que involucra a grupos y comunidades. *“De otra parte también se debe a que no hay procesos de formación sobre las actividades pedagógicas y la gente está repitiendo recetas, repitiendo cosas que no son reales, y como los procesos que se acompañan que son momentáneos, tú crees que hiciste lo que es correcto, pero los que permanecemos en el proceso por mucho tiempo somos los que estamos solucionando los problemas que quedaron de esto”*. (E:23A-OSD)

Los dirigentes expresan que la ausencia de formación en estas habilidades, en los currículos universitarios, se suma a la dificultad que tienen las mismas organizaciones para tener recursos exclusivamente destinados a formar a los profesionales en dichas competencias. En otros casos, sin embargo, las inquietudes pedagógicas vienen después por fuerza de los problemas que las mismas comunidades expresan en la comprensión de los temas, la repetición, o porque se sugieren dificultades cognitivas muy evidentes, bajos niveles de escolaridad o circunstancias especiales de aprendizaje en personas de la comunidad. Aducen de nuevo, que los tiempos, contratos y las limitaciones que impone a veces los resultados a alcanzar, exige que los asuntos relacionados con la producción, la sistematización de conocimiento e incluso las tareas de diseño, sean hechas por fuera de sus espacios laborales, frente a lo cual también surge la inquietud, específica de los agentes educativos, sobre el reconocimiento y pago a esta producción. Frente a las prácticas pedagógicas, el estudio muestra que los agentes educativos en caso de las OSD, no refieren como impedimento directo en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, los bajos niveles de escolaridad.

Otra dificultad mencionada por dirigentes hace referencia a que las altas dosis de incertidumbre derivado de las características propias en las dinámicas sociales de acompañamiento a las comunidades, obliga permanentemente al cambio de planes, a reducir tiempo y eliminar contenidos, siendo en muchos casos la experticia del agente educativo que subsana dicha carencia, compilando temas y propósitos que hacen surgir la necesidad de habilidades pedagógicas, dejando un malestar en los agentes educativos por dichos factores fuera de control, a lo que se suma las exigencias de tiempo que viven en el día a día de la acción.

En el caso de las OES, los dirigentes expresan preocupación por el desinterés de los asociados evidenciado en la baja respuesta a las convocatorias de formación hechas por las organizaciones, lo que genera un círculo vicioso en el cual, mientras a los asociados no les interesa formarse, a su vez las dirigencias se agotan en esfuerzos y recursos, excepto cuando estas actividades pueden representar a los asociados, algún tipo de ganancia individual. Igualmente refieren que la no exigencia que obligue a los asociados a formarse, lleva a que algunos dirigentes opten por aplicar estrategias que no logran sus impactos verdaderos: conferencias, capacitaciones puntuales, charlas, no siempre estructuradas en función o relación a los propósitos pedagógicos específicos, y a que lleva a que los comités sociales en algunos casos, tomen decisiones orientadas más al desarrollo de actividades deportivas, recreativas, que si bien son claves dentro de los

procesos asociativos, no suplen el propósito pedagógico necesario para las sostenibilidad del proyecto solidario en el largo plazo. La organización en estos casos, en ausencia de una regulación que permita verificar si se está desarrollando y aplicando el principio de educación permanente, oportuna y progresiva que postula la ESS, optan por no desarrollarlo. *“Entonces hay organizaciones que se constituyen y contratan a un capacitador y pueden cumplir con las 20 horas o no. Que tan buenas son esas 20 horas dependerá tanto de cada capacitador como de la entidad que contraten para ello... hay una competencia incluso desleal, hay quienes venden el certificado. Si necesita constituir la organización, el certificado le vale 500 o 600, en fin, lo compran y con eso; constituyen, y se libran de capacitar”.* (E:1D-OES)

Otro aspecto referido tiene que ver con la presión que representa la sostenibilidad económica principalmente para algunas OES más pequeñas, a las que en muchas ocasiones no les interesa la formación o no lo visibilizan; u otras que visibilizan la importancia, pero aducen no tener recursos a destinar. Sin embargo, algunos agentes educativos y dirigentes logran referir como un hecho cuestionable, que si existen voluntades más fácilmente hacia invertir o gestionar el desarrollo de actividades de tipo recreativo. Suele suceder igualmente, que, en algunos casos, los intereses por lo formativo y los esfuerzos de innovación de las prácticas, se individualiza en el interés personal de algún dirigente, que no trasciende ni a las bases sociales ni a las directivas y que tienen su fin con el cambio o salida del mismo. Refieren igualmente que, por diversas razones aún las grandes cooperativas, que cuentan con políticas claras y comités de educación, no siempre inician con el curso básico, como sucede regularmente con las cooperativas financieras, en donde no siempre hay un interés asociativo, sino un deseo de filiación por el beneficio concreto del crédito, algunas sin embargo advierten la necesidad en el curso básico y generan practicas consistentes para llevarlo a cabo. *“Lo que veo, sobre todo en las más pequeñas es que quienes constituyen esas organizaciones pequeñas, no les interesa la formación. Una organización pequeña de 50 – 100 asociados, tienen el anhelo y el impulso, pero para capacitarse no hay plata”.* (E: 33 D-OES)

Algunos dirigentes refieren que existe carencia en el sector de personal o profesionales específicamente en el campo pedagógico que articulen, transfieran y den continuidad a una diversidad de propuestas formuladas desde hace muchos años. Refieren que persisten en el mercado una gran cantidad de programas educativos realizados en función de cumplir requerimientos fundamentalmente exigidos para efecto de la acreditación-certificación, lo que llevaba a que las 20 horas de formación las reduzcan a 8 o incluso a una charla de 2 horas, con la que se suple y se “saca” en un fin de semana el requisito; por facilidad de la organización y/o, los asociados. Tanto dirigentes como agentes educativos, valoraron el avance de la superintendencia en esta dirección, al aproximarse a unos lineamientos de cómo se deben aplicar los contenidos para la educación solidaria.

Tanto agentes educativos como dirigentes refieren como una mala práctica, que algunas organizaciones den un manejo a la obligatoriedad de ley que exige la certificación de haber impartido un mínimo de 20 horas de capacitación, contratando a un capacitador que por menos horas y costo proporciona la certificación exigida; práctica de planificación que desdibuja el

sentido mismo de la capacitación y deja por fuera a aquellos capacitadores o entidades acreditadas que realizan un apuesta de calidad.

Desafíos. El estudio mostró que principalmente los dirigentes reconocen como desafío importante, que las prácticas pedagógicas sean reflexivas y constructivas durante la marcha, y que agentes educativos sean menos intuitivos, cuidando permanentemente no justificar las dificultades presentes bajo la sola idea de “aprender en la marcha” y/o el “ensayo error”. Así mismo identifican la necesidad de que las organizaciones y los diferentes actores que prestan servicios de asesoría y educación se apropien del universo y las especificidades de la educación en sus contextos particulares, desde un compromiso ético, más allá del debate y en los grandes escenarios de debates y foros, a fin de que la práctica pedagógica verdaderamente se transforme.

Para avanzar en las alternativas diversas para la cualificación de las prácticas pedagógicas, algunos agentes educativos proponen las cátedras de orientación en la ESS, así como el desarrollo de talleres especializados para la formación de agentes educativos tanto de OSD como de OES, en fundamentos pedagógicos para la acción.

En el caso de algunas OES el desarrollo de las prácticas pedagógicas está supeditado a los órganos de administración y control, en donde en algunos casos es clara la necesidad de formar nuevos liderazgos, así como preparar relevos generacionales que coexistan con las generaciones que ya han realizado la tarea. Otros mencionan la necesidad de que dirigentes con muchos años de ejercicio, faciliten espacios para la innovación educativa que lleve a acciones de transformación verdadera en las bases sociales. *“Yo diría que, si la base social tuviera la ocasión de participar en alguna discusión que oriente una propuesta educativa, una propuesta pedagógica, con la base social se puede hacer mucho, el problema siento yo es pasar la barrera de la gerencia”.* (E:20A-OES)

Discusión y propuesta para orientar el análisis y los diseños de prácticas pedagógicas en procesos de ESS

Es posible identificar que las prácticas pedagógicas desarrolladas, si bien aportan significativamente en los procesos sociales y grupales que se alientan; no se refleja claridad sobre la frontera que separa el activismo y la acción meramente intuitiva; de la construcción progresiva y participativa propia de los procesos sociales, pues factores como la formación de los agentes educativos, su deseo o no por el conocimiento pedagógico, así como factores de contexto legal e institucional, determinan sustancialmente el carácter y la forma final como se desarrollan estas prácticas.

De una parte, es posible identificar que aunque surgen inquietudes tanto en los dirigentes como en los agentes educativos en torno a la necesidad de generar cambios e innovaciones en los esquemas tradicionales formativos que logren adaptarse tanto a los complejos contextos sociales, culturales y políticos, así como a los desafíos generacionales y las exigencias de las nuevas tecnologías; por la formación de la solidaridad, asociatividad y cooperación de niños, niñas y jóvenes; el estudio evidencia que si bien es clara la importancia que otorgan a la educación solidaria y la necesidad de reflexionar, diseñar y desarrollar las prácticas formativas, hay poco

reconocimiento sobre la dificultad que representa cambiarlas si no se analizan las concepciones implícitas en ella. En perspectiva de lo planteado por Altschuler, Mendy y Rosas, (s.f.), quienes recuerdan el importante papel que la teoría, la información, las herramientas de análisis y la conducción de los procesos educativos con rigor y creatividad, como parte del proceso de educación–acción, en la ESS y en especial del socio educador; se evidencia una tendencia a la no conceptualización de los aspectos básicos que implican la comprensión de lo educativo, lo pedagógico y lo curricular, que viene sosteniendo el desarrollo de prácticas pedagógicas en varios ámbitos y contextos institucionales, a partir de formas intuitivas y poco referenciada de los avances que las ciencias de la educación y otros campos específicos de conocimiento educativo.

Dicha conceptualización también incluiría una perspectiva de la educación como un derecho más, más allá de un deber. El avance en una conceptualización permitiría una toma de conciencia sobre las posturas, enfoques y formas particulares de las prácticas pedagógicas que deviene como un deber tanto de la organización como de los agentes educativos, quienes como es mencionado por Alvares (2012), tienen el deber de relacionar teoría y práctica, en el intento de superar la historia educativa de tipo instruccional y magistral, lo que se ratifica en la voz de los agentes educativos y dirigentes, quienes desde el punto de vista pedagógico, reconocen que los procesos no están pensados lo suficiente, de tal forma que generen un compromiso más directo con el desarrollo de un currículo crítico, coherente con el proyecto global de la ESS, como escenario para otra economía que sí es posible.

Las reflexiones iniciales hechas por varios autores, y las conclusiones de la investigación, dejan ver que el concepto de modelos pedagógicos para la ESS al parecer, ha perdido fuerza y rigor, corroborando lo planteado en su momento por Hernández y Gatica (2013) como un desafío institucional, el desarrollo de estrategias deliberadas y sistemáticas de apoyo pedagógico que aporten a los esfuerzos en la práctica cotidiana del aprender haciendo en el contexto popular.

Retomando a Díaz (2011), en torno a la importancia de la reflexividad crítica de este tipo de prácticas pedagógicas las cuales desde una mirada sistémica deberían someterse a análisis e interpelaciones permanentes sobre sus operaciones, contenidos y sentidos, se observa que aunque viene sosteniéndose la preocupación por lo prescindible de la educación solidaria, los diferentes actores pueden haber desvalorado rutas referenciales frente a los análisis que permiten identificar las causas y obstáculos que pueden estar impidiendo la traducción del interés conceptual e ideológico que se reflexiona en torno a la educación solidaria en las prácticas administrativas, estratégicas y pedagógicas que se desarrollan; así como persisten obstáculos aún sin identificar con claridad, que denotan un estancamiento con muy pocas o recientes innovaciones para superar la magistralidad en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Tomando como referencia las conclusiones que en su momento el Estado colombiano, a través del estudio Dansocial (2005), hizo en relación a la educación solidaria, el cual demostraba con precisión, que un camino incierto en la formulación de modelos pedagógico para la educación solidaria; podría afirmarse que persisten hoy después de 15 años, similitud en las condiciones iniciales de tipo educativo en el sector, que podrían estar obstaculizando la consolidación de prácticas, habilidades y destrezas necesarias para generar procesos innovadores y acordes a las

dinámicas cambiantes de la realidad social, económica, política e histórica del país, en las cuales las organizaciones de la ESS se encuentran inmersas.

Si bien existe la claridad en algunos agentes y dirigentes sobre la importancia de tener una “propuesta” para la educación en la ESS, un elemento central respecto a los referentes de tipo contextual, conceptual y legal que guían o deberían guiar las prácticas pedagógicas en las organizaciones de la ESS, se relaciona con que no está claramente establecido en el marco de acción de muchas organizaciones; su ámbito educativo, que se relaciona con lo anunciado en su momento por Palacios y Coconubo (2005), en torno a que las prácticas en la educación solidaria no reflejaban un direccionamiento claro y comprometido desde las acciones organizacionales, y que su accionar educativo podía darse de manera independiente al desempeño mismo de las organizaciones solidarias, que denota un interés teórico por la educación que es difícil precisar o aterrizar, si éstas son impulsadas desde los distintos niveles estratégicos de la organización. Las estrategias y los modelos deben incorporar estrategias de sostenibilidad o autoaprendizaje pues la naturaleza de esos acompañamientos, están sujetas a la temporalidad, aun cuando algunas tienen avances en los esfuerzos de sistematización y socialización de dicha producción de conocimiento, son escasos frente al interés en posicionarse como producción de conocimiento educativo en el campo de la educación.

Es probable que las dirigencias de las organizaciones del sector solidario, tanto OSD como OES, deban leer desde una perspectiva diferente, más allá de los requerimientos educativos y exigencias en el sector, las necesidades pedagógicas particulares en los diferentes ámbitos y niveles de las organizaciones, partiendo de una lectura sobre los síntomas presentes en las bases sociales, es decir, los asociados o beneficiarios de los programas en los cuales frecuentemente se expresa además de desinterés, desgaste, o poca credibilidad sobre la formación recibida; quejas por la repetición temática o la desarticulación.

En dirección a lo planteado en el contexto del modelo cooperativo, autoras como Montes, Ressel, Silva y Coppini (2004), proponen una dimensionar la educación como proceso permanente de fortalecimiento de la solidaridad, el estudio refleja el desafío que deben enfrentar algunas dirigencias para impulsar la importancia de la educación, no solo como elemento diferenciador de su propuesta asociativa, sino también como la única forma de consolidar un vínculo solidario de largo plazo que no se agote en la instrumentalización de ciertos beneficios, el cual pasa necesariamente por una propuesta educativa claramente estructurada, la cual debe superar de principio, la realización eventual y asistemática de una charla, un seminario o un taller, acción reducida a criterios que quedan en ocasiones supeditados al bajo costo del mercado.

Es tarea pendiente que el sector construya su propio conocimiento educativo desde perspectivas propias a partir de la experiencia de muchas organizaciones que cuentan con una riqueza operativa, pero en donde el conocimiento por lo general se fuga. En el sentido de lo planteado por Casallas (2011), el sector deberá mirar críticamente en su interior, la conformación real o no del currículo emancipatorio que promulga, en tanto potenciación clara de la conciencia histórica. Igualmente, el estudio revive la reflexión sobre la desarticulación del sector, que

conlleva el avance de las posturas identitarias e ideológicas de manera independiente tanto de las OSD como de las OES, impidiendo la capitalización de los saberes producidos y la transferencia de conocimientos autorizados desde las experticias en las prácticas pedagógicas que desarrollan ambos grupos de organizaciones del tercer sector.

Conclusiones

Los beneficiarios-usuarios de las organizaciones, sean éstos los propios miembros (internos), para el caso de las OES, o beneficiarios-usuarios (externos), es decir comunidades o grupos ajenos a la organización, para el caso de las OSD; se filian o aproximan buscando en la amplia diversidad de estos tipos de organizaciones, la satisfacción de necesidades básicas o específicas y la defensa de intereses colectivos cuyo propósito final es el logro de una vida digna, reestructurando, reorganizando, complementando o innovando en prácticas económicas autónomas. Esta labor realizada por las organizaciones del sector social y solidario a la par con el Estado, es mediada por acciones educativas que se constituyen en el instrumento privilegiado para la acción colectiva transformadora. El estudio demuestra que tanto las OSD como las OES, así como otros procesos no formalizados pero que cuentan con las características de las economías solidarias, vienen desarrollando prácticas educativas con buenos impactos desde otra posibilidad de desarrollo socioeconómico basado en la solidaridad; sin embargo, el conocimiento del sector o del pensamiento doctrinario de la ESS, no es por sí sola una condición que aporte conocimiento pedagógico en terreno. Es decir que aun cuando la acción social y solidaria de las organizaciones del Tercer Sector o de la ESS es definida en su esencia por un enfoque crítico y transformador frente al modelo económico imperante, condiciones de contexto, legalidad, temporalidad, formación y posiblemente articulación; obstaculizan el avance hacia una comprensión amplia de las posibilidades de un currículo con reflexividad crítica en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, que aporte decididamente en un mayor reposicionamiento en el mercado y en el modelo económico.

El estudio concluye que tanto en las OSD como en las OES, urgen espacios que permitan comprender y dimensionar la importancia de la relación entre la teoría y la práctica pedagógica en un proceso dialéctico, de tal forma que los avances en el pensamiento educativo contribuyan a un mejoramiento efectivo de las prácticas pedagógicas, sin desconocer las características propias de este tipo de prácticas como proceso en construcción permanente, tal como es propuesto por diversos autores referenciados en este estudio. Extrapolando los debates generales surgidos en el ámbito de la educación general, sobre el desarrollo y lugar de la teoría y la práctica pedagógica, es posible corroborar, como enfoque de análisis para este estudio, la vigencia de la perspectiva de Callejas (2002), al analizar las relaciones teoría-práctica, que concluye la importancia que representa buscar relaciones dialógicas entre ambas empezando por situarlas en planos de igualdad en donde se requiere el establecimiento armónico de relaciones entre la teoría y la práctica sin subordinación de una sobre la otra pues dará como resultado una acción reduccionista sobre lo pedagógico.

A pesar de las opciones de implementación de prácticas pedagógicas creativas, en algunas organizaciones circulan preocupaciones que se expresan en diversos contextos de diálogo nacional e internacional por parte de dirigentes, agentes educativos y comunidades, sobre el quehacer pedagógico y principalmente la eficacia de la labor formativa, al evidenciarse una serie de síntomas relacionados con la poca efectividad, la repetición sin efecto o en algunos casos el fracaso del quehacer educativo de los programas, al evaluar las acciones formativas desarrolladas tanto por OSD como por OES: *charlas, talleres formativos, jornadas de capacitación, foros, etc.*, que no tienen los resultados deseados y no impactan en el largo plazo, hacia la consolidación de una filiación participativa, consciente y solidaria que dé sostenibilidad al proyecto colectivo solidario.

Las organizaciones de la ESS que vienen desarrollando estas prácticas educativas orientadas hacia otra posibilidad de desarrollo socioeconómico basado en la solidaridad; no visionan como una necesidad la contrastación de referentes relacionados con los debates, apuestas y desarrollos que el país viene adelantando desde las ciencias de la educación, en materia de Educación y Pedagogía Social o Educación de Adultos, e incluso las que aportarían la educación formal, como guías referenciales para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Estas igualmente no tienen una articulación clara con los procesos que el mismo Estado alienta hacia la educación de adultos, en los cuales es un aspecto central las propias decisiones y los resultados en poder de los adultos aprendices, sus ritmos y los aprendizajes previos.

Dado que no se evidencia una noción aplicada de currículo, no es dimensionado éste como un aspecto importante para el desarrollo de prácticas pedagógicas, en su lugar, en la práctica persiste un enfoque empirista que tal vez, que puede impedir el desarrollo de mayor conocimiento válido en el contexto particular la Educación Solidaria que se lleva a cabo en las organizaciones del Tercer Sector. En esta dirección, un indicador a analizar, es el hecho de que los facilitadores como agentes educativos lleven a cabo las prácticas pedagógicas directas frecuentemente como clase magistral, dando cuenta de la utilización de enfoque pedagógico más de tipo conductual, el cual no conceptualizan como tal, pero que sostiene aspiraciones de tener el efecto de un enfoque crítico. En agentes, dirigentes u organizaciones con experiencia comunitaria puede sin embargo apreciarse esfuerzos de innovación importantes producto del desarrollo de capacidades creativas en terreno y la cercanía con metodologías relacionadas con los desarrollos en los campos de la Educación Social, la Educación Popular o la Animación Socio-Cultural.

Es sabido que, en la práctica, las dinámicas propias en el ejercicio de los liderazgos, las particulares legislaciones o los relacionamientos con otras dinámicas del poder, viene arrastrando una división que limita el actuar como sector integrado. Así se encuentra que la actuación de las OSD y las de OES tienen dinámicas con muy pocos puntos de encuentro, y por lo tanto referencias y desarrollos pedagógicos que no establecen como tal un relacionamiento integrador. Superar la polarización implícita o explícita que a veces se aprecia en el sector, en la cual las experiencias pedagógicas de las OSD y las de la OES no logran puntos de encuentro y debate, puede hacer surgir un cúmulo de aprendizajes provenientes de prácticas formativas exitosas tanto de OSD como de OES, facilitando la transferencia de conocimientos y la oportunidad mutua de cualificar las prácticas pedagógicas desde sus lugares y vivencias particulares en el sector.

Como aportes a la solución práctica del problema, el estudio evidencia el desafío que tiene el sector para construir desde la educación, la sostenibilidad real del proyecto de la ESS, orientado a un nuevo lugar en el modelo económico a partir de la transformación e innovación de las prácticas pedagógicas que permitan aproximar cada vez más al asociado, participante o beneficiario, hacia nuevas miradas, lugares y apuestas, que logren con el tiempo, cambios reales a reflejarse en una nueva asociatividad fortalecida desde prácticas pedagógicas críticas, no solo en el discurso, que impida ser cooptadas, tarde o temprano por el modelo económico no solidario.

Es posible señalar que las organizaciones de la ESS tienen a su alcance un sinnúmero de avances y desarrollos de conocimiento que podrían ser aprovechados, provenientes de las ciencias de la educación, y que han profundizado desde la investigación, en campos como la Educación y Pedagogía Social, la Educación de Adultos, la Educación Popular, los procesos de aprendizaje, etc., pudiendo ser una referencia que aportaría en la cualificación de las prácticas pedagógicas en el tercer sector, si se constituyen en referencias válidas, dando relevancia a las concepciones mismas de los agentes educativos e identificando los vacíos de conocimientos básicos sobre la educación en las organizaciones, para avanzar en la implementación de estrategias y mecanismos que construyan el saber pedagógico propio del sector. Esta innovación, sin embargo, parte de revisar las concepciones, profundizar sobre que hacemos, cómo lo hacemos y para qué lo hacemos.

A su vez el estudio evidencia la urgente necesidad de avanzar en una legislación que sea un complemento de apoyo y referenciación más allá de directrices exclusivas que no logran las transformaciones esperadas en el diario vivir de las organizaciones de la ESS. Igualmente, se evidencia la necesidad de formar formadores como agentes educativos más capacitados y con competencias pedagógicas que les permita resolver los avatares de la realidad social, a la vez que los dirigentes realizan acciones para transversalizar lo pedagógico en su gestión administrativa de tal forma que se avance en un equilibrio consiente, superando la defensa del activismo por sí mismo, el cual distancia la acción educativa organizacional en la ESS, de la posibilidad de consolidar una metodología en lo pedagógico acorde a los avances y aportes en conocimiento generados en el campo de las ciencias de la educación, perspectiva que puede incorporarse progresivamente con el apoyo incluso de profesionales expertos en el campo de la educación.

Finalmente, el estudio demuestra que continuar en la construcción para hacer del proyecto educativo de la ESS un proceso que actúe de forma paralela y dialogada con la acción pedagógica en la educación formal, facilitará a futuro el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas para el sector en general. Cabe aquí la pregunta sobre el porqué un país como Colombia, no cuenta con un sector educativo que incorpore o articule institucionalmente apoyos a los procesos educativos desarrollados en el tercer sector, quedando estos al amparo de las mismas organizaciones, el conocimiento o la voluntad de agentes educativos y dirigentes con inquietudes por lo pedagógico.

Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación

Queda por profundizar en investigaciones futuras, las concepciones diversas que estos tienen sobre el ámbito de la educación, y su contrastación con la realidad, como base que orienta

sus prácticas. Igualmente será importante seguir profundizando sobre las concepciones y prácticas de los agentes educativos en el sector, que arrojen progresivamente nuevas rutas de trabajo y fortalecimiento. También se alienta a sobre las relaciones de estas prácticas con los procesos virtuales, semipresenciales y las redes de conocimiento, así como los análisis sobre las prácticas pedagógicas y su relación con campos transversales y de obligatorio cumplimiento en la educación colombiana, como la perspectiva de género, los DDHH, y los temas ambientales, por ejemplo. Así mismo nuevas líneas de investigación serán la identificación de experiencias pedagógicas exitosas como los aspectos de soporte legal en Colombia, para la educación en la ESS. Igualmente, indagaciones sobre la articulación entre los múltiples desarrollos en relación a las prácticas pedagógicas desde la academia orientadas a este tipo de educación y sus vínculos con los currículos universitarios.

Referencias bibliográficas:

- Guridi, L., Pérez de Mendiguren, J., Lametti, A., Deux, M., Vázquez, G. y Uribe, A. (2011). Experiencias de Economía Social y Solidaria: compartiendo estrategias y aprendizajes. *Papeles de Economía Solidaria*, (2), 21 -
- Coraggio, J. L. (2007). “¿Qué entender por economía social?”. Introducción a Economía social, acción pública y política (Hay vida después del neoliberalismo), Editorial CICCUS, Buenos Aires, 2007.
- Grosso Rincón, C. A. (2013). La economía social desde tres perspectivas: tercer sector, organizaciones no gubernamentales y entidades sin ánimo de lucro. *Tendencias & Retos*, 18 (1), 143-158.
- Vélez, C., (2010). *Pedagogía Social en Colombia. Literatura y experiencias educativas diversas en educación – sociedad. 1982 – 2000*. Cali, Colombia: Universidad San Buenaventura.
- Congreso de la República de Colombia. (1998). *Ley 454 de 1998, por la cual se determina el marco conceptual que regula la economía solidaria, se transforma el Departamento Administrativo Nacional de Cooperativas en el Departamento Administrativo Nacional de la Economía Solidaria*. Bogotá, D. C.: Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (1998). *Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación*. Bogotá, D. C.: Congreso de la República de Colombia.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En Tizio, H. *Reinventar el Vínculo Educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. (p.27). Barcelona, España: Gedisa.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia*. Bogotá, D. C.: MEN.
- Hernández, J.L., y Gatica G.A. (2013). *Apoyo teórico-práctico a experiencias de economía solidaria y propuestas de enfoques pedagógicos para su fortalecimiento nacional*. Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo. Costa Rica: UNED
- Rodríguez, A.N. y Bermúdez, C. (2013). *Intervención social y organizaciones comunitarias populares en Cali*. Cali: Universidad del Valle.

- Guerra, P., (2010). “La economía solidaria en Latinoamérica”. *Papeles de relaciones eco sociales y cambio global* No. 110, pp. 67-7.
- Montes, V., Ressel, A., Silva, N. y Coppini, V. (2004). “*Nuevas formas pedagógicas para la formación, capacitación e información en organizaciones de la Economía Social y Solidaria*”. La Plata, Argentina: Universidad de la Plata.
- Palacios, N. y Coconubo, H. (2005). *Inventario sistematizado de Experiencias en Educación Solidaria en Colombia*. Bogotá, D. C.: DANSOCIAL- Imprenta Nacional de Colombia.
- Altschuler, B., Mendy, G. y Rosas, G. (s.f.) *Formación para la Economía Social y Solidaria. Prácticas y representaciones de los y las estudiantes en torno al Diploma de Orientador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria.*: Universidad Nacional de Quilmes.
- Ordóñez, C. (2004). *Pensar pedagógicamente desde el constructivismo De las concepciones a las prácticas pedagógicas*, Revista de Estudios Sociales no. 19, . Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Monsalve, A. (2018). *Pedagogías de la acción solidaria para construir desarrollo sostenible*. Bogotá, Colombia: UAOS--ASCOOP
- Coronado, F. (2011). *Nuevo paradigma curricular para prácticas pedagógicas autorreflexivas, en: currículo y practicas pedagógicas, Voces y miradas con sentido crítico*, Bogotá, Colombia.
- Rubio, J.C., (2015). *Educación Social: mapa nocturno de una práctica educativa*, en *Educación y Pedagogía Social. Nociones, escenarios y experiencias*. Cali, Colombia: UNICATOLICA
- Diaz, C. (2011). *Currículo y Prácticas Pedagógicas Transformativas*, en: *Currículo y Practicas Pedagógicas, Voces y miradas con sentido crítico*, Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes. p.69
- Casallas, J.R. (2011). *Formación y currículo emancipatorio*, en: *Currículo y Practicas Pedagógicas, Voces y miradas con sentido crítico*, Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes. p.
- Núñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre. Las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, España: Gedisa