



HAL
open science

La formación en economía social y solidaria. Algunos retos y desafíos pedagógicos y políticos vistos desde Francia

Maurice Blanc, Josiane Stoessel-Ritz

► **To cite this version:**

Maurice Blanc, Josiane Stoessel-Ritz. La formación en economía social y solidaria. Algunos retos y desafíos pedagógicos y políticos vistos desde Francia. *Sur y Tiempo: Revista de Historia de América*, 2020, 1 (2), pp.135. 10.22370/syt.2020.2.2363 . hal-03435840

HAL Id: hal-03435840

<https://hal.science/hal-03435840>

Submitted on 18 Nov 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

La formación en economía social y solidaria. Algunos retos y desafíos pedagógicos y políticos vistos desde Francia¹

Teaching social solidarity economy. Some educational and political challenges seen from France

Maurice Blanc

Université de Strasbourg, Francia
maurice.blanc@unistra.fr

Josiane Stoessel-Ritz

Université de Haute-Alsace, Francia
josiane.stoessel-ritz@uha.fr

Resumen

Este artículo desarrolla una reflexión en torno a la economía social y solidaria, en diálogo con una lectura crítica al modelo económico actual que, desde un paradigma neoliberal, penetra en diferentes capas de la sociedad, como son la educación y la formación profesional. Formar y educar en la economía social y solidaria implica grandes esfuerzos que apuntan a un cambio de paradigma que posibilite una práctica de distribución justa y equitativa de recursos. Un nuevo paradigma que incluya transacciones sociales y pedagógicas, basadas en compromisos y cooperaciones a negociarse en permanencia, pues los puntos de encuentro y acercamiento no son definitivos. La sociedad tiene una naturaleza dinámica y no rígida, y los conflictos y las crisis responden a este dinamismo y naturaleza social. Sin embargo, la necesidad de alternativas al modelo imperante se hace cada vez más necesaria con el fin de integrar valores como la solidaridad y la igualdad antes que la competencia y el beneficio.

Palabras clave: Economía social y solidaria; Transacción Social; Educación; Formación profesional; Universidad Abierta.

¹ La traducción de este artículo fue realizada por la profesora Dra. Christiane Voigt, filóloga clásica y moderna del Instituto de Filosofía de la Universidad de Valparaíso. christiane.voigt@uv.cl

Maurice Blanc y Josiane Stoessel-Ritz

La formación en economía social y solidaria. Algunos retos y desafíos pedagógicos y políticos vistos desde Francia

Sur y Tiempo. Revista de Historia de América, Nº2, julio-diciembre 2020, pp. 135-154.

ISSN 2452-574X

DOI: 10.22370/syt.2020.2.2363



Abstract

This article develops a discussion around social solidarity economy in dialogue with a critical lecture of the actual economic model which, from a neoliberal paradigma, enters in different layers of society, like in education and professional formation. Train and educate in social solidarity economy implicate large efforts which aim at a paradigmatic change that facilitate a practice of fair and equitable distribution of resources. A new paradigma which includes social and pedagogical transactions, based in commitment and cooperation that should be negotiated permanently, because the meeting points and those of approach are not determinate. The society disposes of a dynamic nature which is not rigid; and the conflicts and the crises respond to this dynamism and its social nature. Nevertheless, the need of alternatives to the prevailing model is becoming increasingly more necessary in order to integrate values like solidarity and equality before competition and benefit.

Keywords: Social solidarity economy; Social transaction; Education; Professional formation; Open university.

Introducción

En Francia, en Europa y en tantos otros países, la Economía Social y Solidaria (ESS en adelante) es una economía alternativa que no apunta a la ganancia, sino a la satisfacción de las necesidades sociales que no son tomadas en cuenta por el mercado, dado que estas necesidades son las de los pobres, quienes no pueden pagar (Laville, 2003; Dacheux et Goujon, 2020). La ESS es muy cercana y está muy vinculada a la economía popular en Chile y en América latina.

La formación en ESS exige, por supuesto, aprender otros contenidos que los de las ciencias económicas encastrados en la economía del mercado; hay que prepararse para “emprender de otra manera”, realizando prácticas diferentes, etc. Sin embargo, se necesita modificar la *manera* de enseñar (pedagogía) la economía hoy y mañana.

La respuesta espontánea es por lo general no, pues la *neutralidad* de las herramientas pedagógicas está profundamente anclada en las mentes. La realidad es más compleja: los instrumentos pedagógicos ofrecen una cierta plasticidad y pueden ser utilizados adecuadamente para enseñar diferentes contenidos; pero hay afinidades entre los objetivos pedagógicos de una formación y las herramientas utilizadas. No se trata únicamente de transmitir *conocimientos*, sino también *valores* que lleguen a las maneras de accionar y emprender de otro modo.

En el sentido más largo del término, la pedagogía es la ciencia de la educación de los niños y también de los adultos². No está únicamente enfocada a la transmisión de conocimientos científicos y está estrechamente vinculada a las prácticas que se desean desarrollar y, por consiguiente, a una visión del futuro: ¿Cómo será la sociedad de mañana y cómo preparar de la mejor manera a los jóvenes y adultos?

La ESS es una economía *política* que apunta a una repartición justa y equitativa de los recursos. Ella es por consiguiente una *utopía concreta*, entendida como “la possibilité qui éclaire l’actuel et que l’actuel éloigne dans l’impossible” (Lefebvre, 1971: 9)³. La formación en ESS tiene que encontrar la buena articulación entre las herramientas pedagógicas y el objetivo sociopolítico para llegar a la realización de esta utopía.

Este artículo se estructura en tres secciones. En la primera sección – *Retos y desafíos societales de cualquier formación* – analiza la difícil conciliación entre los objetivos pedagógicos: ¿se necesita *instruir, educar y/o incluir* en una actividad profesional y, de ahí, en la sociedad? ¿Cuál es el lugar del aprendizaje? La segunda sección – *La utopía concreta en el corazón de la formación en ESS*– restringe el foco en la formación en ESS, considerada como una utopía concreta. Y la tercera sección – *El aprendizaje de la economía social y solidaria: una abertura al bien común*– se interroga por la dimensión ciudadana y política. Finalmente, la conclusión subraya que la ESS no es únicamente una economía para los pobres: es una economía alternativa al capitalismo.

137

1. Retos y desafíos societales de cualquier formación: ¿instruir, educar y/o incluir?

En Francia, en 1880, el primer Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Jules Ferry, instauró la escuela obligatoria. Fue también un ferviente partidario de la colonización y para él, la escuela y la colonización cumplían la misma misión humanitaria: instruir, aportar las luces de la ciencia y subir el nivel de los conocimientos científicos de la juventud, pero también el de los pueblos colonizados. Aún hoy, esta visión contamina la cooperación Norte-Sur: es un intercambio jerarquizado, de los sabios a los ignorantes y “del Norte” (que concentra los créditos y la experiencia) hacia “el Sur” (atrasado e ignorante); esto no es un intercambio cooperativo entre socios en pie de igualdad (Garlot, 2020).

² Etimológicamente, la pedagogía es “la educación de los niños”. Descartamos el término “andragogía” para designar la educación de los adultos: deriva del genitivo griego “andros” que se refiere al hombre masculino en oposición a la mujer.

³ “La posibilidad de esclarecer lo actual, donde lo actual se aleja de lo imposible” (nota de la traductora).

Sin embargo, la escuela de Jules Ferry tenía también una misión implícita: preparar a los jóvenes para convertirse en ciudadanas y ciudadanos capaces de vivir juntos (aunque la escuela de los niños era distinta de la escuela de las niñas, lo que no es el modo de aprender a cohabitar) en una ciudad moderna bajo grandes cambios. En particular, las luces de la ciencia debían permitir la emancipación del pueblo frente a las religiones obscurantistas.

Implícitamente y presente desde el comienzo, la misión de ir más allá de la instrucción se convirtió oficial en Francia con la creación del Ministerio de Educación Nacional en 1932. La escuela no instruye solamente aportando conocimientos: forma o educa a los futuros ciudadanos. Pero el cambio del nombre no ha modificado mucho las prácticas de los profesores. Recién, en “las zonas de educación prioritaria⁴”, donde el problema es alarmante, uno de nosotros ha hecho entrevistas a profesores, quienes declaran grosso modo: “Mi profesión es de enseñar las matemáticas. Pero acá, es una misión imposible: los alumnos no escuchan y no tienen las bases. Necesitarían de los educadores, pero no me corresponde a mí hacerlo.”

1.1. La utopía en la pedagogía

La instrucción y la educación son a la vez complementarias y opuestas: la transmisión de conocimientos es necesaria para la invención de nuevas formas de vivir juntos más solidarias; pero no hay un vínculo mecánico entre el desarrollo de los conocimientos y el progreso. Muchos descubrimientos científicos, incluso en medicina, han servido primero para la guerra; otros sirven al fraude a mayor escala, etc. Hay ignorantes benévolos y sabios malévolos; en cualquier formación, el desafío es conciliar ambos registros para lograr ciudadanos benévolos. Hay espacios para la innovación pedagógica que mejoran la transmisión de los conocimientos (ver más abajo). Pero la transmisión de los valores como la solidaridad y la igualdad es más compleja porque no derivan del único registro cognitivo: pasa por los aprendizajes en la vida cotidiana y por procesos, en parte inconscientes, hechos de pasiones y emociones.

Si tienen una cierta neutralidad, las herramientas pedagógicas también están vinculadas fuertemente a las visiones del mundo. Es imposible formar a la cooperación y a la solidaridad con métodos fundados en la competencia y la selección de las élites. El ejemplo del deporte es interesante por dos razones, una

⁴ Las zonas de educación prioritaria, o ZEP, fueron creadas en Francia en 1981, durante el gobierno de François Mitterrand. Dentro de este sistema de zonificación del sistema educacional francés, se ubican aquellos establecimientos escolares que reciben fondos suplementarios para enfrentar el contexto escolar y social caracterizado por deserción y problemas de inclusión social. Actualmente, y desde el 2014, las ZEP fueron reemplazadas por la sigla REP, “Recursos de educación prioritaria”.

positiva y otra negativa. La pedagogía del deporte es lúdica y radicada en el aprendizaje: no se aprende a jugar fútbol empezando por la teoría, sino jugando. Esto lo han retenido Karin Berlien y Francisco Serón (2020; Berlien, 2018) para sensibilizar a los campesinos chilenos al bien común mediante “el juego de los chocolates”. Una experiencia didáctica que, a modo de juego-metáfora, se enmarca en las matemáticas y la educación popular como un ejercicio de economía experimental que aborda los contextos donde los recursos son finitos.⁵

El reverso de la medalla es que el deporte legitima y “naturaliza” la competición. En *Deporte y civilización (Sport & civilisation)*, Norbert Elias y Eric Dunning (1994) demuestran que el deporte es un espejo de la sociedad: contribuye en profundidad a su estructuración. La inculcación de las reglas del juego deportivo y de la ideología de la competición prepara a los jóvenes –sin que tengan conciencia– a ver la competencia económica como natural y la dan por sentada.

Quienes lamentan los “derivados” del deporte (partidas manipuladas, dopaje, etc.) no se están equivocando, pero ¿se trata de “derivados”? Sí, en relación a la utopía del fundador de los Juegos Olímpicos, el aristócrata Pierre de Coubertin. No, en relación a la sociedad real, que es una “sociedad del espectáculo”, al menos desde el Imperio romano (“pan y circo”). La corrupción es la regla, siempre que uno no sea atrapado. En 2016, los famosos “*Panama Papers*” han dejado claro que las élites deportivas, artísticas, culturales y políticas son “como el pez en el agua” en el fraude fiscal y la economía de la corrupción.

Asimismo, la pedagogía escolar se baña en la ideología de la competencia: “¡Que venza el mejor!” A pesar del discurso igualitarista, desde el preescolar hasta la universidad, la escuela es de hecho una vasta máquina para separar a los individuos, para seleccionar a las élites y relegar a los demás, según una escala graduada. El modelo pedagógico dominante, llamado con orgullo en Francia “elitismo republicano”, es un desengaño: aunque no sea automático, los hijos de los ricos (en capital económico y/o cultural) llegan más fácilmente a la cima que los hijos de los pobres. Esta pedagogía fortalece la reproducción de las élites. Si hay “un primero de la clase”, debe haber también últimos, quienes están aún muy maltratados y descuidados por la institución escolar.

⁵ “Este juego fue creado en el contexto del grupo Redes Interactivas de Aprendizaje de la Universidad de Chile, por Karin Berlien y Nicolás Libedinsky. La dinámica del juego consiste en indicar una cantidad acotada de chocolates (N) para la sala y en cada ronda, las y los participantes deben tomar la decisión anónima de extraer una cantidad. Con la restricción de que, si el grupo alcanza una solicitud total o menor a la cantidad de chocolates disponible, éstos son pagados, en otro caso la caja no puede distribuir porque no alcanza el recurso” (Berlien, 2018: 339).

1.2. Instruir o educar: el proceso de conciliación

La transacción social es un proceso de conciliación entre exigencias irreductiblemente opuestas (Blanc, 2009). En este sentido, introducimos acá las transacciones *pedagógicas*. Pedagogías alternativas al modelo competitivo dominante existen desde hace mucho tiempo; cuestionan y “compiten” con este modelo. Quizá debido a que están demasiado alejados de las expectativas globales de la sociedad, estos modelos permanecen, hasta hoy, minoritarios.

Debido a sus afinidades profundas con la ESS, se tratará de la pedagogía cooperativa de Célestin Freinet más adelante (ver sección 3). Al comienzo del siglo XX, la pedagogía de María Montessori (2018) ha apuntado al desarrollo del niño: un niño desarrollado aprende mejor que un niño que ve la escuela como una cárcel y como el lugar donde está desvalorizado y maltratado. Esta pedagogía se preocupa de los deseos, de las emociones y de los proyectos de los alumnos. Los estimula a ser intuitivos, creativos y a participar en los aprendizajes colectivos. Considera también que se debe salir de la lógica binaria que opone al individuo con el colectivo; el niño es un individuo en desarrollo y, en un proceso transaccional, se vuelve autónomo e interdependiente de los demás (Elias, 1991).

Hoy en día, si la instrucción oficialmente ha dado paso a la educación, la actividad de enseñanza no se limita a la transmisión de conocimientos; encaja en una visión de ruptura con las ilusiones de la modernización para abrirse un camino hacia futuros comunes posibles (Latour, 2017). Los modelos habituales de la educación y de la formación están cuestionados, desde la escuela básica hasta la formación profesional; esta necesidad de renovación interpela tanto a los pedagogos (entre ellos los docentes-investigadores universitarios) como a los practicantes. Algunos son portadores de alternativas y creatividad, inspirados y motivados por los experimentos extraídos de las utopías sociales, clásicas o contemporáneas; aspiran a un método dialógico (Morin, 1990) que reúna dos lógicas diferentes, sin que esta lógica se pierda en la acción. Se trata de un desafío esencial para la formación en ESS.

140

1.3. El desafío de la inserción profesional

Por mucho tiempo considerada como una vía de salida de la institución escolar, la formación en los oficios artesanales (artesanía, comercio, industria y agricultura) se ha constituido como la orientación propuesta a los jóvenes que “no son hechos para los estudios”. La orientación hacia carreras técnicas y profesionales desvalorizadas refuerza el sentimiento de descalificación social para quienes no pueden acceder a la vía “real” de los estudios (colegio, universidad y, por encima en el sistema francés, “las grandes escuelas”). La ausencia y el débil interés por la

formación profesional en el sistema educativo, en Francia, produjo distancias sociales, económicas y culturales con un modelo que asocia el éxito socio-profesional al diploma y a la inserción profesional con una tendencia al fracaso escolar.

Bajo el pretexto de defender su autonomía frente al empresariado, la Educación nacional y la Universidad tradicionalmente se han franqueado por la obligación de coordinarse con el mundo económico. Los enseñantes a menudo permanecen atados al modelo de una instrucción erudita que condiciona la jerarquía de los estatutos. Esta toma de distancia con el mundo económico –en particular con lo artesanal– consagra la brecha social entre trabajadores “manuales” e “intelectuales”. Pero un diploma que conduzca al desempleo es un engaño para los estudiantes de origen modesto.

Las crisis económicas, políticas y sociales de los años 1970 y 2000 hicieron desaparecer las huellas (y las ilusiones) heredadas de la sociedad industrial: el crecimiento económico enriquece a los ricos, pero sin llegar a los pobres por “goteo” (el efecto llamado *trickle down effect*); “el ascenso social” juega un papel muy limitado y no concierne a la masa de los trabajadores precarios. La Educación Nacional y la Universidad fueron obligadas de preocuparse de su entorno regional y de las posibilidades profesionales de los diplomados que entregan. Frente a un creciente desempleo que se generaliza y a la exclusión social y profesional, las primeras iniciativas para la inserción por actividad económica ven la luz en Francia con las “Misiones locales para el empleo de los jóvenes” (Schwartz, 1981).

En el 2005, el proceso llamado Boloña inscribe la profesionalización en los objetivos de la nueva oferta de formación de la enseñanza superior en la Unión Europea (Licencia-Magíster-Doctorado, o LMD), dando a las universidades la responsabilidad de comprometerse con el acceso a competencias profesionales o “preprofesionales” (colaboraciones con actores socioeconómicos, institucionalización de las prácticas en empresa). La reforma LMD interpela a las universidades por sus responsabilidades ciudadanas y políticas. Los diplomas entregados por la universidad tienen que tomar en cuenta las competencias necesarias para que los graduados logren su futura inserción profesional (Trépos, 1992).

Para afrontar este desafío, se necesita una transacción pedagógica para que los diplomas preparen una gran diversidad de profesiones, sin descuidar la formación al espíritu crítico. El acceso a las profesiones reenvía a una negociación para que los actores económicos reconozcan la legitimidad de las formaciones universitarias, pero las condiciones de acceso a la enseñanza superior se amplían: el reconocimiento de los quehaceres profesionales (por la validación de los logros y de

las prácticas) y las competencias individuales y sociales llamadas “transversales”⁶ llaman a un trabajo de negociación. Esta transacción pedagógica es el fruto de un proceso de transacciones siempre renegociadas entre las universidades y el mundo del trabajo.

L’analyse [de la pédagogie] ne se focalise plus sur l’action du sujet sur l’objet, ou vice-versa, mais sur l’action réciproque ou sur la dynamique transactionnelle qui imbrique – dans un système d’action concret – les dimensions objective, subjective, interpersonnelle et collective de l’agir. Cette entrée par la transaction permet à la pédagogie compréhensive de repérer les conditions de possibilité pour déconstruire d’abord les dichotomies entre explication et interprétation, objectivité et subjectivité, individu et collectif, mais aussi l’opposition entre conformation et transformation (Chello, 2013: 90).⁷

2. La utopía concreta en el corazón de la formación en ESS

La cuestión de la educación y de la instrucción apunta, por supuesto, a las formaciones en ESS, pero bajo una forma específica. Formar en ESS incluye la instrucción, pero sin limitarse a ella. La adquisición de conocimientos es, en parte, un aporte viniendo del exterior: pero se basa siempre en los conocimientos previos, correctos o falsos, de los que aprenden. La formación es una co-producción, en la cual cada uno aporta lo que ya sabe y que hay que discutir para hacer avanzar al grupo.

Formar en ESS es, antes de todo, educación: la *apropiación*, en los actos y no solamente en las palabras, de los valores de solidaridad e igualdad. Si, para el economista indio (y Premio Nobel) Amartya Sen, la economía es una ciencia moral (Sen, 1999), es particularmente cierto para la ESS. No existe una relación mecánica entre una ciencia moral y un método pedagógico, sino correspondencias y afinidades. Nosotros aportamos elementos de un análisis inicial para esclarecer los debates sobre la pedagogía en ESS.

⁶ Además de las competencias estrictamente profesionales, las competencias “transversales” son propiedades sociales (estar limpio, cortés, puntual etc.) que son implícitamente esperadas por el empleador (Dubar, 1996). Preferimos llamarlas “ciudadanas” (ver sección siguiente).

⁷ “El análisis [de la pedagogía] ya no se focaliza en la acción del sujeto sobre el objeto, o viceversa, sino en la acción recíproca o en la dinámica transaccional que encaja – en un sistema de acción concreta – las dimensiones objetivas, subjetivas, personales y colectivas del accionar. Esta entrada por la transacción permite, a la pedagogía comprensiva, de localizar las condiciones de posibilidad para deconstruir primero las dicotomías entre explicación e interpretación, objetividad y subjetividad, individuo y colectivo, pero también la oposición entre conformación y transformación” (nota de la traductora).

La relación entre la visión de futuro y las herramientas pedagógicas es compleja. Existe una cierta neutralidad de las herramientas pedagógicas, pero es limitada. Por ejemplo, los famosos MOOC (*Massive open online course* –traducido por Formación en línea abierta a todos) no tienen que ser rechazados *a priori* por la ESS, con el pretexto de que son utilizados por la economía ortodoxa. En cambio, antes de adoptar los MOOC, la ESS tiene que cuestionarlos: ¿son *realmente* accesibles a todos? Puede ser que “la fractura numérica” les convierte inaccesibles a aquellos y aquellas quienes tienen la más grande necesidad de formarse en ESS. Asimismo, los MOOC arriesgan dirigirse a estudiantes individuales y aislado, ¿son realmente herramientas que favorecen el intercambio y la cooperación entre los estudiantes, entre el grupo de estudiantes y el de los profesores?

Frédéric Le Play popularizó en el siglo XIX el trabajo de campo sobre las condiciones de las clases populares. Bajo el nombre de investigación social, la formación y la práctica del trabajo social se apoderaron de esta herramienta para hacer de ésta un instrumento que permita el control y la normalización de las familias pobres.

Esto no impidió a Célestin Freinet (1969) poner el trabajo de campo en el corazón de la pedagogía cooperativa, desde la escuela básica. Los niños aprenden realizando tareas individuales y colectivas a la vez: encuestas sobre la actividad de sus padres (en la granja, en el taller o en la fábrica), o sobre la vida en el pueblo o en el barrio. Aquí no se trata de controlar, sino de descubrir la realidad social observando en grupo y dialogando, pues se transmite a los demás los resultados de los descubrimientos cumplidos de esta manera (por el cuaderno realizado por los alumnos). Beneficio secundario apreciable, la realización de un cuaderno no se limita a la redacción de textos: hay tareas intelectuales, pero también manuales. La realización del cuaderno moviliza competencias diversificadas de todos los alumnos.

En otro nivel de registro, la investigación-acción, que pudo servir en sus comienzos al aumento de los beneficios en las empresas, es muy utilizada en ESS, en particular bajo la forma venida de Quebec de “investigación colaborativa”. Ésta permite analizar, con las personas vinculadas, las necesidades sociales insatisfechas y las respuestas que les convienen (Gillet y Tremblay, 2017).

2.1. Economía social y solidaria: transacciones sociales y búsqueda del bien común

Analizamos acá las pedagogías cooperativas poniendo en evidencia dos paradojas. La primera mantiene la oposición irreductible entre la pedagogía cooperativa y la pedagogía elitista tradicional. Pero, cortando los puentes con la pedagogía competitiva para adoptar una pedagogía exclusivamente cooperativa, la

ESS arriesgaría marginalizarse por la ausencia del reconocimiento oficial de formaciones entregadas.

La segunda paradoja es la tensión entre lo individual y lo colectivo. En una pedagogía cooperativa –que evaluaría el trabajo colectivo sin tener en cuenta el aporte propio de cada uno– habría efectos perversos y contra-productivos: si la contribución de cada uno no está reconocida, el trabajo colectivo arriesga descuidarse por falta de incentivo a invertir. Para salir de estas contradicciones, hay que encontrar *compromisos* –entre la pedagogía cooperativa y la pedagogía oficial, entre la evaluación individual y la evaluación colectiva. Dichos compromisos son el resultado de transacciones sociales (Blanc, Remy y Foucart, 2020; Blanc, 2009).

La co-producción de los conocimientos pertenece también a las utopías pedagógicas: es la utopía de una comunidad científica abierta a todos: a los investigadores del Norte y del Sur, a los seleccionados y a los simples habitantes. Si todos se convierten en *socios*, cada uno conserva su rol en el trabajo colectivo que, también acá, se apoya en compromisos (Gillet y Tremblay, 2017). Si se puede distinguir analíticamente el desarrollo durable, hay que reconocer que la ESS y la democracia son inseparables en la puesta en práctica.

La ESS hace trabajar al conjunto de las personas que comparten valores comunes, lo que no impide divergencias en la interpretación y la puesta en práctica de estos valores; los malentendidos son, por consiguiente, numerosos y frecuentes. Un aprendizaje intercultural –basado en las traducciones (en el sentido largo del término) y entendido a la vez como algo abierto a los otros y con un retroceso crítico hacia sí mismo (reflexividad)– es la condición necesaria para el éxito de proyectos que asocian la economía social y solidaria a la búsqueda del bien común y la ciudadanía.

144

3. El aprendizaje de la economía social y solidaria: una abertura al bien común

La ESS necesita seguramente de especialistas competentes y bien formados. Pero, si es una utopía, necesita ante todo un fundamento mucho más profundo: introducir la ESS en la formación de todas y todos es una necesidad para que ella sea tomada en serio y que la economía del mercado no aparezca como la única confiable y realista. “La ESS de la escuela básica a la universidad” debería ser un eslogan movilizador, mientras que está percibido como una utopía irrealizable e irrealista.

El aprendizaje es un proceso inductivo: parte de la experiencia práctica para llegar a la teoría; se le ocupa sobre todo en el ámbito de la formación profesional. En la ESS, las formaciones profesionales se apoyan largamente en el aprendizaje: “El herrero se convierte en herrero forjando.”

La ESS está muy presente en el ámbito de la inserción por lo económico, en particular para el público que se categoriza como “muy alejados del empleo”. Por

una parte, este público vivió la escuela como lugar de maltrato y estigmatización; todo lo que pareciera un “retorno a la escuela” no tendría ninguna posibilidad de éxito; el aprendizaje se impone como la única vía realista. Pero un aprendizaje innovador es requerido porque no se puede limitar a la adquisición de las competencias estrictamente profesionales: otras competencias –las que calificamos de “ciudadanas”– son también importantes (Schwartz, 1981).

Las competencias ciudadanas facilitan la vida en grupo, ya se trate de la familia, de la empresa, de la ciudad, etc. Éstas se adquieren “frotándose” con los demás, y no a través de la lectura de manuales de psicología o de sociología. Se basan en lo que Norbert Elias (1991) llama el “individuo social”, a la vez autónomo e interdependiente de los demás.

Este individuo social no sacrifica sus intereses privados en el altar del interés general, se expresa y defiende sus valores y sus intereses y/o familiares, pero permaneciendo *a la escucha y en vínculo* con los demás, que hacen valer también sus valores y/o intereses divergentes. Los ciudadanos deben *arbitrar* colectivamente entre las diversas proposiciones y *comprometerse* en la realización de los compromisos (Blanc, Remy y Foucart, 2020: 81). El grupo negocia un compromiso transaccional aceptable, que se convierte en bien común después de largas deliberaciones. Estas competencias son esenciales en la ESS, que concibe al individuo *en* el grupo y no al individuo *contra* el grupo: “[L’ESS n’est pas] une économie autour des biens et services marchands et non marchands, mais il s’agit d’un bien commun autour duquel se construisent des liens sociaux et des activités économiques incommensurables, dont le social est la finalité” (Menzou, 2020: 303).⁹

Los desafíos contemporáneos planteados a los actores de la formación en ESS se reportan a la manera de inventar, de conjugar y de negociar a la vez interdependencias complejas y una autonomía relativa de los socios (individuos, comunidades y/o sociedades). Proponemos experimentar esta exigencia en la experiencia práctica y reflexiva de la ESS. Articulamos las teorías y las ideas con las prácticas; tenemos la obligación de superar nuestras propias divisiones (instituciones, disciplinas académicas, organizaciones, pertenencias y/o profesiones) y de trabajar, con una distancia crítica, la emergencia de dinámicas cooperativas de compromiso en proyectos concretos.

La ESS es una respuesta a la complejidad de lo social (Morin, 1990) y la formación en ESS se inscribe necesariamente en esta complejidad. En este sentido,

⁸ La palabra ciudadanía tiene un doble sentido, jurídico y práctico. La ciudadanía jurídica es un estatuto que acuerda derechos y deberes. La ciudadanía llamada *activa* es una práctica social que tiende a la preocupación por el bien común.

⁹ “[La ESS no es] una economía alrededor de los bienes y servicios mercantiles y no mercantiles, sino que se trata de un bien común alrededor del cual se construyen vínculos sociales y actividades económicas incommensurables, cuya finalidad es lo social” (nota de la traductora).

da claves de lectura y de comprensión de las transformaciones profundas de nuestras sociedades; obtiene sus recursos de las ciencias sociales (ciencia política, ciencia económica, antropología, etc.) para comprender las relaciones estructurales económicas (fr. *structurelles*) y estructurales culturales (fr. *structurales*)¹⁰ entre un modelo económico y su (re)encaje social (*embeddedness* –Polanyi, 1983). La complejidad de lo social se enmarca en territorios que experimentan prácticas concretas productoras del sentido de la acción.

La formación en ESS incluye una preparación a la “gestión” de tensiones y paradojas. En el terreno, la acción está directamente expuesta a tensiones entre lógicas irreductibles: los intereses *contra* los valores; la utilidad a corto plazo *contra* la de largo plazo; lo individual *contra* lo colectivo. La formación está desafiada, de manera reflexiva y responsable, por ofrecer un recorrido de formación exigente –que puede ser desestabilizante– poniendo en situación de acción, individual y colectivamente, a estudiantes y ponentes (practicantes y universitarios).

Estos desafíos de la formación en ESS están a la altura de los retos propios a una economía que es, antes de todo, *política*; en primer lugar, por el mantenimiento del pluralismo y de la democracia en economía, sobre todo por una economía de las prácticas (trabajo, educación, alimentación, consumo) responsable y atenta al bien común.

Portadora de modelos de transformación social, la economía social y solidaria hace frente a tensiones entre creatividad e institucionalización, entre reproducción social y coproducción; los formadores deben tener la capacidad de integrar la complejidad de estos desafíos, velando por la coherencia al momento de considerar los objetivos. Abriendo el acceso a las competencias y a los quehaceres prácticos, la formación contribuye a la lucha contra la pobreza y toda forma de exclusión.

146

3.1. La lucha contra la pobreza es un desafío mayor para la ESS, pero sin ser el único

Si la economía política es la ciencia de la justa repartición de las riquezas, la pobreza es el desafío de todas las economías, pero cada una responde en función de sus propios valores. Un primer problema consiste en ponerse de acuerdo sobre la definición de pobreza.

¹⁰ La dimensión *estructural* económica (*structurelle* en francés) remite a las condiciones socioeconómicas y a los códigos materiales, mientras que la dimensión *estructural* cultural (*structurale* en francés) hace referencia a la orientación a la acción y a su significación (La dimensión *estructural* económica (fr. *structurelle*) remite a las condiciones socioeconómicas y a los códigos materiales, mientras que la dimensión *estructural* cultural (fr. *structurale*) hace referencia a la orientación a la acción y a su significación (Remy, 2015 y 2020, *nota de la traductora*). nota de la traductora).

Numerosos programas de lucha contra la pobreza buscan mejorar las condiciones de vida de los pobres para que puedan nutrirse, tener alojamiento, criar a sus hijos y sanarse de la mejor manera. Los economistas y los estadísticos calculan (en dólares) el salario mínimo estimado necesario para llegar a estos objetivos y lo llaman “el umbral de la pobreza”. Para estos expertos, las y los que disponen de un salario inferior a este umbral viven en lo que llaman la pobreza *absoluta*. Si todos estuviesen por encima de este umbral, de lo que estamos muy lejos, no habría pobres, pero quedarían ricos y menos ricos. Las políticas neoliberales están explícitamente en esta lógica de ayuda a los pobres: “solventando la demanda insolvente”, apuntan a introducir a los pobres en la esfera mercantil (véase el cuadro).

La verdadera pobreza (llamada pobreza *relativa*) es una relación social: la pobreza se agudiza porque las brechas de los salarios aumentan de manera escandalosa entre los más ricos y los más pobres, tanto entre los países del Norte y los del Sur como al *interior* de los del Norte y del Sur. En la misma lógica que la “lucha contra el fracaso escolar”, la lucha contra la pobreza es ambigua: habrá pobres hasta que haya ricos (Simmel, 1999), la reducción de las desigualdades sociales es la prioridad indispensable para la disminución de la pobreza. Porque se basa en los valores de solidaridad e igualdad, la ESS puede aportar una estrategia más realista para combatir la pobreza. Pero tiene que distinguirse de las otras formas de lucha contra la pobreza, especialmente las que se convierten en “una lucha *contra* los pobres”, o incluso “una lucha para *invisibilizar* a los pobres en el espacio público”.

147

Las crisis y la respuesta neoliberal

Las crisis constituyen la prueba de fuego del liberalismo económico. En pocas palabras necesariamente esquemáticas, frente a una crisis –del empleo, de la vivienda, e incluso de una hambruna– tres respuestas son posibles:

- Para el liberalismo económico puro y duro (cada vez más raro), se debe esperar que los mecanismos del mercado se restablezcan, por lo que cualquier intervención del Estado sería contra-productiva.
- La intervención del Estado tiene sus defensores, tanto en la derecha como en la izquierda: se sustituye a los actores económicos defectuosos. En Francia, inscribiéndose en la tradición inaugurada por Colbert bajo el reinado de Luis XIV, el emperador Napoleón III creó en el siglo XIX las Obras nacionales (fr. Chantiers nationaux) para que los desempleados comenzaran a trabajar, y años más tarde se crearon las viviendas baratas (fr. Habitation à Bon Marché, HBM), reservadas a trabajadores que no podían encontrar alojamiento al precio del mercado.
- El neoliberalismo acepta la intervención del Estado en las crisis, pero con un

objetivo muy distinto: volver en el mediano plazo a la regulación por parte del mercado. Por ejemplo, ayudando a una joven pareja en el inicio de su actividad profesional para acceder a la propiedad. En Francia ese es uno de los roles de la ayuda personalizada a la vivienda (fr. Aide Personnalisée au Logement, APL), supuestamente temporaria y cuestionada hoy en día, pues con la crisis, se inscribe en la larga duración.

3.2. Lucha contra la pobreza, formación y empowerment de los pobres

La formación puede contribuir de muchas maneras a la lucha contra la pobreza y la miseria. Bajo diversos nombres (educación popular, universidad del trabajo, etc.), hubo iniciativas efímeras o duraderas, viniendo de diversos horizontes (caritativo, filantrópico, socialista) y con prioridades de carácter sectorial (empleo, salud, etc.) o de carácter global y político (emancipación, movilización). Ésta es una página de la historia bien compleja y llena, de la cual retenemos solamente algunos aspectos que entran en resonancia directa con la ESS.

En los años 1960, en varios países del llamado Tercer Mundo, campañas de alfabetización para la población obtenían buenos resultados, pero efímeros: lo que aprendieron rápidamente era también rápidamente olvidado, pues esos conocimientos no tenían ninguna utilidad práctica.

El brasileño Paulo Freire inventó una *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1974) que se centra en la alfabetización de lo que es directamente útil para mejorar la vida cotidiana: leer para obtener el permiso para conducir, leer y contar para entender su planilla de pago y para no ser engañado por el patrón, etc. Asocia también la alfabetización a la “concientización”, la formación que permite a la vez comprender la sociedad en la que se vive, las causas de la marginación y los medios de emanciparse¹¹; esto es una forma concreta del *empowerment*, que se traduce habitualmente hoy por “poder de acción” (Bacqué & Biewener, 2013). Esta articulación entre respuesta concreta a un problema inmediato y visión política a largo plazo está en sintonía con la ESS.

En Francia, las redes de intercambio de conocimientos (Héber-Suffrin, 2016) funcionan según el principio de que cada persona posee al menos un conocimiento específico, intelectual o práctico que pueda poner a disposición del otro dentro de la red. Ésta recibe a cambio otro conocimiento que necesita, pero por parte de otra persona que está dentro de la red. Aquí es interesante articular el reconocimiento de la persona por una competencia específica en cualquier ámbito y el desarrollo de

¹¹ Jair Bolsonaro, en su campaña hacia la presidencia, amenazó con excluir a Paulo Freire de la educación, pues, aunque “não está no currículo, ... é referência em escolas” (no está en el currículum, ... es una referencia en las escuelas), *Folha de S. Paulo*, 25 de agosto de 2018. [<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/10/na-mira-de-bolsonaro-paulo-freire-nao-esta-no-curriculo-mas-e-referencia-em-escolas.shtml>].

una red social (en el sentido tradicional y no necesariamente en el sentido informático).

Siempre en Francia, la asociación Ayuda a Cualquier Angustia (fr. Aide à Toute Détresse = ATD-Quart Monde) crea formas originales de formación y movilización de los pobres para que sean ellos mismos los actores de la salida de la miseria. Las políticas sociales son “para los pobres”, pero “sin ellos”. Se necesita pasar a una acción realmente “con” ellos (Verfaillie, 2016). En esta perspectiva, ADT Quart-Monde creó en 1972 “la Universidad popular Cuarto-Mundo”, que hoy en día existe en ocho regiones de Francia y en una decena de países: “La spécificité [de cette Université] est qu’elle *produit* du savoir, alors que souvent, les Universités populaires *transmettent* des savoirs. Cette production de savoirs naît des interactions entre des personnes de différents milieux” (Defraigne-Tardieu, 2012).¹²

Señalemos también el excelente trabajo de la editorial ADT Quart-Monde en el ámbito de la pedagogía y de la literatura infantil: *Et l’on chercha tortue* (2010), un magnífico cuento africano acerca de la solidaridad, escrito en coautoría con los niños en situación de calle en la ciudad de Uagadugú, en Burkina Faso. El encuentro entre ADT Quart-Monde y la ESS ya se ha producido, por ejemplo, en las operaciones “*Territoire zéro chômeur*¹³” (Hédon et al., 2019), algo que debería amplificarse.

3.3. Las paradojas y los compromisos transaccionales de la formación en ESS

149

La ESS es también una utopía que pretende que otra economía y otra sociedad sean posibles, basadas en la cooperación y la solidaridad. Pero la ESS está cautiva dentro de una tensión inextricable, pues la complejidad creciente de lo social produce paradojas que le imponen satisfacer al mismo tiempo dos exigencias contradictorias (Morin, 1990). La primera paradoja se refiere a los destinatarios de las formaciones en ESS, y la segunda a la evaluación de los estudiantes.

- Simplificando, se distingue de un lado: los profesionales (en el marco de la formación continua) y los estudiantes (futuros profesionales de la ESS), quienes necesitan formaciones calificantes “específicas”; por el otro lado, el conjunto de los ciudadanos para que la ESS no sea una alternativa vivida en forma aislada por los únicos convencidos, y que “el espíritu ESS” y sus valores se difundan en el conjunto de la sociedad.
- Para estar en coherencia con sus objetivos, la pedagogía cooperativa articula la dimensión individual y la dimensión colectiva, en particular en los trabajos acerca del proyecto. ¿La evaluación tiene que rechazar la nota individual y

¹² “El carácter específico [de esta Universidad] es que *produce* conocimiento, mientras que a menudo, las universidades populares *transmiten* conocimiento. Esta producción de conocimiento nace de la interacción entre personas de distintos ámbitos” (nota de la traductora).

¹³ Territorio con cero desempleados (nota de la traductora).

hacer únicamente una evaluación colectiva? ¿Cómo evaluar el trabajo en equipo? Ya hemos subrayado los riesgos de una evaluación exclusivamente colectiva, que lograría un reconocimiento oficial de los diplomas de ESS. Provocaría también tensiones y conflictos entre los estudiantes, si aquellos quienes no han hecho nada obtienen la misma nota que aquéllos quienes han trabajado mucho. Habría que orientarse hacia una evaluación *híbrida*, que dependa de compromisos transaccionales, permitiendo conciliar dos exigencias opuestas (véase más abajo).

Desde la escuela primaria, Célestin Freinet (1969) hizo trabajar a sus alumnos en una “cooperativa escolar”. En ella se realiza especialmente un diario de clase, lo que exige a la vez labores manuales, intelectuales y de coordinación. Este diario dispone de varias funciones: publica las actas de los trabajos individuales y colectivos de la clase; informa a los padres de lo que se hace; circula en otras cooperativas escolares y contribuye al intercambio entre alumnos de escuelas diferentes para evitar un encierro dentro de lo local. La cooperación se hace a diferentes niveles: entre alumnos, quienes se organizan y se distribuyen el trabajo; entre alumnos, padres y vecinos para descubrir las condiciones de trabajo y/o vivienda de unos y otros, entre alumnos de acá y de allá, y, por supuesto, entre los profesores y los alumnos.

¿Por qué no “oser la pédagogie coopérative à l’université”?¹⁴ (Ruch y Hueber, 2020). Es el desafío destacado, entre otros, por el Magíster de Ingeniería en proyectos en ESS, de la Universidad de Alta-Alsacia (fr. *Université de Haute-Alsace*). Desde el inicio de cada año académico, los estudiantes participan en sesiones de aprendizaje, mediante técnicas laborales que ponen el acento en una visión positiva de sí mismos, los factores de cohesión del grupo, el trabajo de co-formación en equipo y la resolución no violenta de conflictos.

Al crear el colegio cooperativo, Henri Desroche puso en marcha una formación universitaria abierta a todos, fundada en la investigación-acción y el trabajo sobre sí mismo (la reflexividad). Alrededor del tríptico “esperar, cooperar, educar(se)”, su obra abrió nuevas perspectivas por una ética de la cooperación en la educación y la formación, así como por la abertura hacia “utopías concretas” de emancipación (Draperi, 2014).

Esto es un mensaje de esperanza, frágil ciertamente, para aquellas y aquellos quienes están trabajando en desarrollar formaciones en ESS en la enseñanza pública, especialmente en las universidades: la burocracia está ruda y no se flexibiliza chasqueando los dedos; ésta es una lucha intensa, pero no está perdida de ante mano, como la de Don Quijote de la Mancha contra los molinos de viento.

¹⁴ ¿Atreverse a ocupar la pedagogía cooperativa en la universidad? (Nota de la traductora).

Conclusión

La economía social y solidaria se ampliará por actores comprometidos, aquéllos que han contribuido con innovaciones sociales que la renuevan (Stoessel-Ritz et al., 2018): la inserción por la actividad económica y otras formas alternativas de empresariado solidario. Luego, la ESS tiene que reforzar su legibilidad y su reconocimiento institucional: las universidades y las instituciones públicas ignoran a menudo su importancia y las estadísticas difundidas para un público amplio no valoran su peso económico.

En fin, los enseñantes-investigadores en ciencias sociales provienen de horizontes intelectuales diferentes (sociólogos críticos, economistas heterodoxos, etc.) y están llamados a construir e inventar una formación para la ESS, negociada entre la institución universitaria, las disciplinas científicas y los profesionales del ámbito. En esta investigación de la legitimidad de la ESS, hay espacio para investigaciones científicas acerca de la ESS, que pueden ser eventualmente coproducidas por investigaciones de equipos mezclando científicos y practicantes (Blanc y Stoessel-Ritz, 2017).

La ESS tiene que enfrentar hoy en día un desafío mayor: estar al servicio de los pobres y de todos quienes están marginados en razón de un “hándicap”, cualesquier que sea. Tiene un rol esencial a jugar en la inserción social y profesional de los desempleados, pero sin caer en la trampa que la economía neoliberal le tiende: la ESS es mucho más que una etapa intermediaria entre el desempleo y un “verdadero empleo”, necesariamente en la economía mercantil.

Tiene que imponerse como una alternativa a la economía mercantil, poniendo la cooperación antes que la competición, y la solidaridad e igualdad antes que el beneficio. La ESS se opone al liberalismo económico, pero también a la economía planificada del Estado. La pandemia del Covid-19 demuestra bien las fallas y los límites de uno y otro. “*Il s’agit d’esquisser les contours d’un système économique*” (Dacheux & Goujon, 2020: 11)¹⁵. La generalización de la economía social y solidaria es un desafío esencial para el futuro del planeta.

Bibliografía

Bacqué, M-H. y C. Biewener (2013): *L’empowerment, une pratique émancipatrice*. Paris, La Découverte.

Berlien Araos, K. y F. Serón (2020): “Didactique des jeux coopératifs. L’exemple du jeu des chocolats”, en J. Stoessel-Ritz y M. Blanc, coord., *Comment former à*

¹⁵ “Se trata de esbozar los contornos de un nuevo sistema poscapitalista” (nota de la traductora).

l'économie sociale et solidaire? Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp.121–129.

Berlien Araos, K. (2018): “Experiencia didáctica para reflexionar colectivamente respecto de la sustentabilidad económica. El juego de los chocolates”, Millcayac, Revista Digital de Ciencias Sociales, 5(9), pp. 335-352.

Blanc, M. (2009): “La transaction sociale: genèse et fécondité heuristique”, Pensée plurielle, 20, pp. 25–36. [<http://www.cairn.info/revue>].

Blanc, M., J. Remy y J. Foucart (2020): La transaction sociale. Un outil pour penser et dénouer la complexité de la vie en société. Toulouse, Érès.

Blanc, M. y J. Stoessel-Ritz (2017): “Recherches partenariales, transactions sociales et coopérations interuniversitaires Nord-Sud”, en A. Gillet y D.G. Tremblay (coord.), Les recherches partenariales et collaboratives. Québec y Rennes, PUQ y PUR, pp. 211–233.

Chello, F. (2013): “Assumer l’incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie”, Pensée plurielle, 33-34, pp. 85–95. [<http://www.cairn.info/revue>].

Dacheux, É. y D. Goujon (2020): Défaire le capitalisme, refaire la démocratie. Les enjeux du délibéralisme. Toulouse, Érès.

Defraigne-Tardieu, G. (2012): L’Université populaire Quart-Monde. La construction du savoir émancipatoire. Nanterre, Presses universitaires de Paris-Ouest.

Draperi, J-F. (2014): Henri Desroche: espérer, coopérer, (s’)éduquer. Montreuil, Presses de l’économie sociale.

Dubar, C. (1996): “La sociologie, face à la qualification et à la compétence”, Sociologie du Travail, 38(2), pp. 179–193.

Elias, N. (1991): La société des individus. Paris, Fayard.

Elias, N. y E. Dunning (1994): Sport et civilisation: la violence maîtrisée. Paris, Fayard.

Freinet, C. (1969): Pour l’école du peuple. Paris, Maspéro.

- Freire, P. (1974): *La pedagogie de l'opprimé*. Paris, Maspéro.
- Garlot, F. (2020): "Inscrire l'économie sociale et solidaire dans une pensée décoloniale", en J. Stoessel-Ritz y M. Blanc, coord., *Comment former à l'économie sociale et solidaire?*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 176–188.
- Gillet, A. y D. G.Tremblay, coord. (2017): *Les recherches partenariales et collaboratives*. Québec y Rennes, PUQ y PUR.
- Héber-Suffrin, C. (2016): *Réinventer ensemble les démarches pédagogiques*. Lyon, *Chronique sociale*.
- Hédon, C., D. Goubert y D. Le Guillou (2019): *Zérø chômeur. Dix territoires relèvent le défi*. Montreuil, Éditions Quart-Monde et Éditions de l'Atelier.
- Latour, B. (2017): *Où atterrir? Comment s'orienter en politique*. Paris, La Découverte.
- Laville, J-L. (2003): "Avec Mauss et Polanyi, vers une théorie de l'économie plurielle", *Revue du MAUSS*, 21, pp. 237–249.
- Lefebvre, H. (1971): "Engels et l'utopie", *Espaces et Sociétés*, 4, pp. 3–9. [<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5613803n/f5.image>].
- Menzou, K. (2020): "Forêts marocaines et usages. La formation en économie sociale et solidaire des forestiers", en J. Stoessel-Ritz y M. Blanc, coord., *Comment former à l'économie sociale et solidaire?*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 291–304.
- Montessori, M. (2018): *L'Enfant*. Paris, Desclée de Brouwer.
- Morin, E. (1990): *Introduction à la pensée complexe*. Paris, Seuil.
- Polanyi, K. (1983): *La grande transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps*. Paris, Gallimard.
- Remy, J. (2015): *L'espace, un objet central de la sociologie*. Toulouse, Érès.
- Ruch P. y C. Hueber (2020): "Osons la pédagogie coopérative à l'université!", en Stoessel-Ritz J. & Blanc M., *Comment former à l'économie sociale et solidaire?*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 207–216.

Schwartz, B. (2007): Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Paris, Apogée.

Sen, A. (1999): L'économie est une science morale. Paris, La Découverte.

Simmel, G. (1999): Sociologie, Paris, PUF.

Stoessel-Ritz, J., M. Blanc y A. Amarouche, coord. (2018): Penser les innovations sociales dans le développement durable. Paris, L'Harmattan.

Trépos, J. Y. (1992): Sociologie de la compétence professionnelle. Nancy, Presses Universitaires.

Verfaillie, B. (2016): Agir avec les pauvres contre la misère. Montreuil, Éditions Quart-Monde et de l'Atelier.

Fecha de recepción: 2 de mayo de 2020

Fecha de aceptación: 27 de junio de 2020