

## **Título: Formación de Formadores para la Otra Economía**

**Autores:** Claudia Alvarez<sup>1</sup>, Laura Massa<sup>2</sup>, Alejandro Tombesi<sup>3</sup>

### **Introducción**

La Formación de Formadores en general y para la Otra Economía en particular, requiere escalar desde la disciplina parcial hacia la visión transdisciplinaria de las totalidades que estudiamos o en las que intervenimos; en este sentido tomamos para este documento contribuciones aportes y miradas de la historia acerca de las políticas públicas en formación, sus lógicas, el rol docente y las prácticas educativas como así también proponemos una reflexión sobre la propia práctica como formadores y educadores para la Otra Economía. Creemos además que la reconstrucción de las totalidades y la complejidad de la realidad no puede ser pensada solamente desde un curso aislado de Formación de Formadores sino incorporado a la vez en los distintos niveles de la formación.

Entendemos así que los aportes de la historia y poder desnaturalizar ideas concepciones y hábitos que se nos muestran naturales a la cotidianeidad, pero que no son tales si los interpelamos preguntándonos acerca del para qué; contribuye a la búsqueda de sentido y para eso necesitamos una construcción colectiva y respuestas honestas que den sentido a nuestras prácticas. Reflexionar sobre la práctica implica un planteo ético, responsable como formadores y educadores para la Otra Economía. Los espacios de educación formal naturalizan prácticas, normativizan conductas e instalan lógicas que muchas veces dado la cotidianeidad de las acciones imponen fuerza de ley y se nos presentan como normales. Estamos diciendo que debemos interpelarnos como formadores revisar nuestro pasado que nos permita comprender el presente que contribuya así a la búsqueda de sentido.

Cuando decimos la Otra economía, estamos haciendo referencia al marco teórico de Economía del Trabajo<sup>4</sup> como también el concepto de una economía deseable a la vez que fácticamente posible; enraizada (Polanyi, 1989) en el seno de las relaciones sociales; con una lógica centrada en la reproducción de la vida de todos de forma cada vez más ampliada (Coraggio, 2004). Utilizamos Formación como concepto que remite a procesos

---

<sup>1</sup> Lic. en Educación. Tesista de la Maestría en Economía Social – ICO-UNGS. Colaboradora Responsable Sección Formación de la Red de Investigadores Latinoamericanos en Economía Social y Solidaria. Especialista en Educación de Adultos y Economía Social. Trabaja en organizaciones sociales. [claudiaecosos@yahoo.com.ar](mailto:claudiaecosos@yahoo.com.ar)

<sup>2</sup> Lic. en Trabajo Social de la U.N.Lu. Maestranda en Economía Social de la UNGS. Docente y Becaria de investigación de la U.N.Lu y Coordinadora del Proyecto de Asistencia Técnica “Tutorías integrales a emprendimientos productivos del Distrito de Moreno”. E-mail: [lauramassa@coopenetlujan.com.ar](mailto:lauramassa@coopenetlujan.com.ar)

<sup>3</sup> Lic. en Ciencias de la Educación con especialización en Educación de Adultos. Director de Capacitación y Empleo del Instituto Municipal de Desarrollo Económico Local (IMDEL)– Municipalidad de Moreno. Maestrando en Economía Social de la UNGS. E mail: [alejandrotombesi@yahoo.com.ar](mailto:alejandrotombesi@yahoo.com.ar)

<sup>4</sup> Coraggio, José Luis. (2001). “Economía del Trabajo: una alternativa racional a la incertidumbre”, Trabajo presentado en el panel Fronteras de la Teoría Urbana: CGE, Incertidumbre y Economía Popular, Seminario Internacional sobre Economía y Espacio, organizado por el Centro de Desarrollo y Planificación Regional (Cedeplar), Belo Horizonte, Brasil. (disponible en [www.riless.org](http://www.riless.org))

sistemáticos de aprendizaje a largo tiempo, pero es sin embargo la categoría aprendizaje la más abarcativa para la comprensión de la idea. En este sentido coincidimos con Torres<sup>5</sup> en que "... aprendizaje es mucho más amplio que la educación. La educación no es el único medio para el aprendizaje. Mientras que cada persona aprende a lo largo de su vida, porque esto es parte de la condición humana, ningún país podría asegurar educación permanente a todos sus ciudadanos..."

Como acercamiento teórico, abierto al debate y reformulación nunca acabado y entendiendo que el mundo de las ideas es distinto al mundo de las cosas, proponemos como marco de formación de formadores para la otra economía es que organizamos este documento en tres ejes de análisis; en primer lugar los aportes de la historia respecto a las políticas públicas en formación, rol y práctica docente, en segundo lugar una revisión de los dispositivos de enseñanza aprendizaje, nos referimos a los ámbitos donde se desenvuelve el proceso, en este sentido puede ser escuela de grado ó aula de postgrado es necesario revisar conductas, hábitos, concepciones epistemológicas, normas y reglas que validan concepciones de éxito y fracaso. Por último una interpelación a la práctica para responder con honestidad una pregunta ética ¿para qué enseño lo que enseño?.

## **Análisis histórico**

### **La docencia, práctica histórica, e historizada.**

Utilizamos para esta primera parte una revisión de las políticas públicas en formación profesional desde la categoría educación y mundo del trabajo, siguiendo por el rol docente y terminando por comprender desde la historia las estrategias educativas.

Haciendo referencia a la vinculación entre la educación y el mundo del trabajo en nuestro país, hemos propuesto<sup>6</sup> en un escrito anterior una periodización respecto a las políticas públicas predominantes; en tanto este era un tema que, en los últimos años, reaparecía en la agenda de discusión, sobre todo, por el impacto que las "reformas" neoliberales produjeron en la sociedad en general y en la educación en particular. Allí nos proponíamos dos cuestiones: por un lado, mostrar que históricamente *"Las políticas públicas con mayor o menor intervención del Estado sólo atendieron las necesidades de una economía centrada en los requerimientos del Mercado. El sistema público de enseñanza nunca tomó como política de Estado la formación para los sectores cooperativistas, mutualistas o de propuestas económicas alternativas; sino que por el contrario fortaleció como único pensamiento posible el del sistema capitalista"* (Alvarez, C. y Tombesi A. 2.006). Y, por otro, abrir la discusión respecto a que, desde una perspectiva de construcción de otra economía (otra política y otra sociedad), las políticas públicas de formación deberían asentarse en una dimensión mucho más

---

<sup>5</sup> Torres, Rosa María (2002) APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur

<sup>6</sup> Alvarez, C. y Tombesi, A: **"Formación para la otra economía: una experiencia de política pública local"**. Ponencia presentada en el 4° Encuentro de Investigadores y Docentes: la Universidad y la Economía Social en el Desarrollo Local. Secretaría de Políticas Sociales y Desarrollo Humano del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2006.

amplia e integral, donde los dos ejes del trabajo (el empleo y el trabajo autogestivo y asociativo) se vinculan y retroalimentan con el desarrollo desde lo local, con un fuerte énfasis en procesos de inclusión social.

En síntesis, proponemos aportar a la discusión de las políticas públicas de formación para el trabajo en un sentido más general, lo que implica problematizar qué educación para qué trabajo y quién/ es son o deberían ser el / los “el sujeto/s” de tales acciones. Asimismo, acerca de cómo abordar proyectos formativos colectivos que aporten soluciones a una estrategia de desarrollo económico y social contra-hegemónico, que no replique modelos o respuestas aisladas e inmediatas vinculadas a una necesidad exclusivamente técnica donde sólo se privilegia la adquisición de habilidades prácticas o de carácter meramente instrumental disociadas del ejercicio de la ciudadanía.

La docencia desarrolla lógicas que le son propias, pero estas nunca se encuentran desvinculadas de la/s función/es que se les adjudica institucional y socialmente a los/as educadores. Su trabajo se inscribe en determinadas circunstancias históricas, se inserta en procesos sociales, y también supone respuestas “individuales”.

Aspectos como la formación que los educadores reciben o recibieron, sus grupos de pertenencia e instancias sociales y comunitarias en que participan, el o los tipos de institución/es donde ejerce/n su actividad, el contexto en el que está/n inserta/s y la población con la que trabajan, son algunos de los componentes claves que les conducen a construir determinadas representaciones de la realidad, e influyen, también, en las estrategias que implementan, en los vínculos que construyen con el resto de sus compañeros y alumnos y las “expectativas” respecto a estos.

Asimismo, para aproximarse a la comprensión del rol docente y sus propias concepciones sobre la labor es necesario dar cuenta de los procesos históricos que conllevaron la construcción de tal o cual “identidad”. Así, por ejemplo, nos encontramos con dos momentos que, si bien no fueron los únicos, ni se desarrollaron de manera “armoniosa”, resultan paradigmáticos al respecto.

El primero de ellos fue la etapa de conformación del cuerpo docente como tal, que abarcó el período que va desde las últimas décadas del siglo XIX hasta las primeras del siglo XX y acompañó la constitución del Estado Nacional y con él del Sistema Educativo. Así, Esta etapa estuvo signada por el modelo pedagógico “normalista” y su tarea tuvo, principalmente, una misión “civilizadora”, relacionada con los objetivos que el Estado le asignó a la educación en el país.

Un segundo momento, también significativo, tuvo lugar en las décadas del 60/70 del Siglo XX, con el desarrollismo, donde la imagen hegemónica era la que proponía la perspectiva tecnológica de carácter eficientista que, sustentada en la pedagogía conductista, contribuyó a la construcción de una visión del docente ya no como “sacerdote laico” sino como la de un técnico cuya tarea y experticia profesional consiste en la mejor elección entre un menú prefijado de opciones, pero que a su vez les vienen ya diseñados por los expertos planificadores, fragmentándola de la dimensión política de toda práctica social (toda la discusión sobre la profesionalización y si el docente debe ser considerado un trabajador o un profesional, si bien se va a retomar con fuerza en los 90, encuentra su origen en esta época).

## Estrategias educativas

Por razones de distinto tipo (y que por motivos obvios no podemos abordar en el presente trabajo), en las sociedades capitalistas se fue consolidando una progresiva “separación” entre la esfera del trabajo y la esfera educativa y, en términos generales, se fue conformando un modelo educativo de tipo escolarizante donde las instituciones se construyeron en base a una matriz que contribuyó a establecer un sistema jerárquico en el cual “algunos” (autoridades de distinto tipo) son quienes fijan los lineamientos y prescriben qué y cómo enseñar y “otros” (los educadores) son los encargados de cumplir con tales prescripciones, independientemente de los márgenes de autonomía relativa con la que cuenten en cada caso.

A su vez, podemos observar que gran parte de las estrategias educativas utilizadas por los/as educadores/as tendieron, y aún tienden, a reproducir ese esquema de división de trabajo manual / trabajo intelectual, según sea la población con que predominantemente trabaja/n:

1. En aquellas instituciones que atienden mayoritariamente a jóvenes y adultos pertenecientes a sectores populares y donde todavía predomina una concepción de sujeto/adulto = incompleto/carente éstas quedan relegadas a espacios a través de los cuales el Estado vehiculiza políticas de corte asistencial o de carácter compensatorio y la tarea pedagógica del educador se ve subordinada a las “contención” o a lo sumo al desarrollo de habilidades eminentemente prácticas. La realidad socio-económica y cotidiana de los adultos queda relegada, no se contemplan en el proceso de enseñanza-aprendizaje sus experiencias o estas son contrastadas desfavorablemente respecto a una supuesta “cultura” que deberían alcanzar. Las posibilidades o no de transformar sus condiciones materiales de existencia pasaría por un acto individual que debe realizar cada uno, sin contemplar los condicionantes estructurales, ni las determinaciones que conllevaron a su situación de “exclusión” que, a su vez, es común a la de su clase social.
2. En las instituciones y experiencias educativas donde los participantes pertenecen a sectores medios y medios altos las estrategias se orientan a una enseñanza de tipo académica centrada en los contenidos; y las tareas se organizan en función de los mismos. Esto se acentúa, a medida en que se avanza en los distintos niveles o escalones de enseñanza en que se organizan los sistemas y va quedando afuera la mayor parte de la población.
3. En las instituciones y experiencias educativas destinadas a las clases dirigentes e intelectuales las estrategias tienden a producir un salto cualitativo en el desarrollo de estructuras cognitivas y de herramientas de pensamiento superior abstracto, que no se circunscriben a ámbitos o compartimentos parcelados de saberes, sino a campos o conjuntos entrelazados de carácter multidisciplinario que permiten abordar la complejidad, planificar, gestionar y, sobre todo, “desarrollar nuevos conocimientos”.

Así, la formación para el trabajo reducida a la noción de empleo y asociada al trabajo manual o a la adquisición de saberes instrumentales o de carácter técnico fue

quedando subordinada respecto al saber académico (a la actividad “puramente intelectual”), y se armaron trayectos formativos con el propósito de orientar a cada sector social hacia aquellas instancias que garantizaran que cada cual ocupe el lugar que “le toca” en el marco de una sociedad capitalista.

Relacionar el/los ámbito/s educativos con lo sucedido en la vida cotidiana, laboral, social y política de las personas, desde una perspectiva de formación de formadores desde el campo popular, que contribuya a la construcción de otra economía (otra sociedad) y “supere” la dicotomía entre los que saben y los que aprenden, entre los que piensan y los que hacen, como dice Gramsci, entre dirigentes y dirigidos, implica trabajar “colectivamente” en el ejercicio de la capacidad crítica, recuperando por ejemplo, la totalidad de la trama socioproductiva al formar para y en el trabajo, re-articular lo que fue desarticulado, formarnos en la totalidad metodológica y en la capacidad de poner en juego “campos” de saberes que nos permitan no solo la capacidad de cuestionar sino de proponer estrategias y/o lineamientos.

En definitiva, otra economía, otra educación, otra política.

## **Dispositivo escolar**

Entendemos que las prácticas del aula escolar ó el aula universitaria deberían ser analizadas revisadas en cualquier proceso de formación de formadores dado que es un dispositivo portador de prácticas y constructor de normas y hábitos. El dispositivo muchas veces condiciona conductas e impone normas que impiden construcciones dialógicas, aprendizajes colectivos y pensamientos plurales para la Otra Economía. Algunos elementos obstaculizadores son su **carácter artificial** desde lo histórico por su conformación con la aparición de los Estados nación y desde lo actitudinal la artificialidad del escenario inhibe la pregunta que es el motor del conocimiento. Siendo la pregunta lo que mantiene vivo el conocimiento es justamente el interrogante y la duda lo que está vedado. No es casual, si el conocimiento; se nos presenta inherente sin cuestionamiento, comprendern-os incomodos ante la duda es parte de nuestra revisión para fomentar ante la duda un acercamiento nunca casual y nunca despolitizado. Esta artificialidad no es naturalmente así sino que también se construye ó mejor dicho la construimos desde nuestras acciones pedagógicas y desde los propios criterios de éxito fracaso que imponemos como válidos. Son escenarios donde construimos y a la vez está construido los criterios de éxito y de fracaso, en este sentido sería oportuno revisar el número, la nota como criterio de éxito y fracaso, lo que en palabras de Baquero<sup>7</sup> serían , los condicionantes de la educabilidad de los alumnos; en palabras del autor“... La excelencia consiste en la calidad de una práctica. Cuando esta última se ejerce bajo cierta coacción, la falta de excelencia siempre es ambigua: puede poner de manifiesto una falta de competencia como una falta de buena voluntad. ¿Cómo saberlo?...” Perrenoud, P. (1990)

---

<sup>7</sup> Baquero, R. (2001) “La educabilidad bajo sospecha” Cuaderno de Pedagogía Rosario. N°9, 2001

**Su carácter restrictivo** es a la vez un obstáculo y una fortaleza. La instrucción obligatoria que históricamente la ley impone y la arbitrariedad de la decisión por parte de quienes deben cumplirla, no siempre se traslada como imposición en el aula. No poder elegir libremente su escolaridad, le asigna (Perrenoud 1990) al escenario un carácter restrictivo. Pero se considera desde este trabajo que el contrato didáctico que se establece en el aula operacionaliza la imposición, lo que sería tomando una expresión de Phillip Perronoud refiriéndose a la dimensión de las relaciones sociales "... Según que las relaciones sean de competición o cooperación; de simetría o dominación; de amistad u hostilidad, la circulación de esas imágenes adoptará formas y sentidos diferentes...". En este sentido es que consideramos a su carácter restrictivo una fortaleza, es decir generador de espacios de reflexión diálogo, cooperación, conductas autogestivas, pensamientos autónomos, flexibles, portadores de la Otra Economía. Es una fortaleza dado que como dice Hintze<sup>8</sup>, refiriéndose al sistema "...La escuela contribuyó a la consolidación de la identidad ciudadana, tiene mucho que aportar en "la adecuación del currículo escolar para ir formando una alfabetización económica y una cultura de la producción con sentido social...y la Asociatividad es una construcción que requiere tiempo de maduración, apoyos para la reflexión y pedagogías de aprendizaje que favorezcan el diálogo Colectivo..."

En un clima áulico donde prime el respeto por los distintos puntos de vista, donde las respuestas correctas son fomentadas desde la convicción personal y no desde la obediencia; un examen, una nota, tomar asistencia son reglas normas institucionales que dejaron de ser arbitrarias. Se resignifican según el contrato didáctico o clima áulico. Pasan a ser pautas de convivencia construidas por el grupo, mediante la coordinación de distintos puntos de vista y el respeto mutuo.

### **Para que enseñe lo que enseñó?**

Entendemos que esta pregunta nos interpela éticamente y requerimos respuestas honestas, sobre los saberes, metodologías concepciones epistemológicas. En primer lugar los saberes para la Otra Economía no son sólo académicos, si bien son necesarios no son los únicos y además requiere abordajes transdisciplinarios, es decir donde cada uno se introduce en la subjetividad de otras disciplinas, siendo la clave del éxito el hacerlo en el marco del pensamiento sobre totalidades complejas. Coraggio<sup>9</sup> nos alerta sobre "... El cientificismo y el paradigma positivista proveyeron el esquema mental con el cual se modernizaron y abrieron en abanico las carreras universitarias en Argentina en los años 50'...La injustificable y árida pugna entre ciencias duras, ciencias sociales y disciplinas hermenéuticas nos hizo caer en al trampa del positivismo, como si la naturaleza no tuviera historia, las máquinas no encarnaran valores o funcionaran fuera de las relaciones sociales, o como si las ideas tuvieran independencia de las condiciones materiales de su producción... " En segundo lugar debemos desnaturalizar la concepción unidimensional de lo que entendemos naturalmente por Economía, dado que aún en las aulas universitarias la economía neoclásica sea la idea dominante sobre LA economía. Requerimos también

---

<sup>8</sup> Hintze, S (2006) Exclusión, derechos y políticas sociales en FERMENTUM Mérida - Venezuela - ISSN 0798-3069 AÑO 16 - Nº 45 - ENERO - ABRIL - 2006 - 100-137 100

<sup>9</sup> VER Coraggio 2003 en DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL VINCULADOS A LA ECONOMÍA SOCIAL Y EL DESARROLLO LOCAL. EL ROL DE LA UNIVERSIDAD.

los contenidos o saberes de la práctica, de la experiencia, que se aprenden con otros tiempos, como así también de la enseñanza en valores.

No importa cuánto sabe sino cómo lo sabe. Si bien ambos tipos de conocimiento resultan necesarios en las situaciones de enseñanza aprendizaje en el aula, no es menos cierto en que ambos, no pueden tener el mismo peso en el currículo. Al respecto los autores afirman: "... en el contexto de una sociedad en la que sobra información y faltan marcos conceptuales para interpretar esa información...la transmisión de datos no debería constituir un fin principal de la educación científica, que debería estar dirigida más bien a dar sentido al mundo que nos rodea..." Pozo, J. L. Y Gómez Crespo, M. A. (1998) Los conocimientos que consideramos validos remiten a estructuras epistemológicas que validan saberes y niegan otros.

Preguntarnos sobre qué enseño y qué es enseñar? Lo que implica preguntarnos acerca de qué es aprender. Tomamos la pedagogía constructivista para decir que una concepción errónea persistente es la de concebir el conocimiento como acumulación de información. Esta confusión le otorga al conocimiento un carácter estático por lo tanto el alumno es un receptor pasivo. Otra confusión que trasladamos a nuestros alumnos es la idea por el cual aprender es saber más cosas, memorizar para saber mas tarde o memorizar datos para decirlo en el momento mas oportuno. Aprender desde una postura pedagógica constructivista es poder utilizar el conocimiento que adquirí de manera significativa y no significativa, para interpretar la realidad desde distintas perspectivas. Desde esta concepción nuestro aporte en lo teórico y en lo metodológico sobre la importancia de la selección de los contenidos; en el apartado siguiente citamos uno, a título de ejemplo.

### **Entramado Socio productivo y otra Economía: supuestos básicos.**

En concordancia con la propuesta / desafío de construir otra economía, que presupone **otra formación** es que entendemos que ella debe anclarse en una perspectiva integral: desnaturalizando, por tanto, no solo los conceptos centrales a los que venimos haciendo referencia; sino también los que son constitutivos de estos y que consideramos centrales para recuperar como lineamientos centrales en las experiencias de formación de formadores en particular y prácticas alternativas en general.

Uno de ellos tiene que ver con la cuestión de los hegemónicamente conocidos como "sectores económicos". Ya desde su denominación misma empezamos a visualizar la necesidad de deconstruir las formas de nombrar el mundo – y, aun más- avanzar en las prácticas que los constituyen.

En este sentido hacemos referencia a "los sectores socio productivos" o "entramado socio productivo"; que se definen como los sectores de la producción / distribución según la actividad que se desarrolle.

A la división tradicional entre sectores primario, secundario o terciario si nos remitimos a los grandes sectores de la economía; o gastronomía, textil, metalmecánica, electrónica, etc si hacemos hincapié en la actividad que se realiza o bien / servicio que se produce proponemos la idea de "entramado socio productivo"; con el fin de dar cuenta de la articulación entre los aparentes "rubros" ; porque la lógica a partir de la que lo pensamos es en términos de la cadena productiva o cadena de valor.

Los supuestos por los cuales abordar esta cuestión con educadores y formadores se pueden sintetizar de la siguiente manera:

En primer lugar recuperando la perspectiva integral del funcionamiento de “la economía”; lo que supone pensar no solo un enraizamiento, en el decir de Polanyi, de ella en el seno de las relaciones sociales, superando la visión fragmentaria y dicotomizada de los mecanismos que producen la vida social sino también, y fundamentalmente, quitarle a la economía el velo de misterio para su comprensión<sup>10</sup> y la exaltación de los valores de la optimización de la ecuación costo – beneficio y acumulación de ganancia (con un claro centramiento en la racionalidad medio – fin) sino; re situándola en la lógica de la racionalidad reproductiva, según lo expresa Hinkelammert (1998).

A su vez, lo anterior presupone visibilizar el mercado como construcción, una de las instituciones posibles que han sido creadas para el funcionamiento de la producción y circulación de bienes y servicios; pero no la única. Y aun más: es posible pensarla en tanto institución no mercantil porque es así que opaca la desigualdad fundante de nuestra sociedad bajo la apariencia de “iguales que se encuentran para intercambiar posesiones”, dicotomizando a su vez, a los sujetos en productores / consumidores.

Un tercer supuesto remite a la necesidad de deconstruir la ecuación actividad productiva = actividad económica; y ello es central porque se oculta que la primera se sostiene en el trabajo en tanto actividad creadora que permite la satisfacción de necesidades<sup>11</sup>; equiparándola a la actividad que se orienta por la lógica de la acumulación de capital, o – cuanto menos – del dinero.

En esa clarificación, referirse al entramado socio productivo (en tanto generación de subjetividades, bienes para la satisfacción de necesidades, relaciones sociales concretas, y valor – no solo equiparando este a dinero- ) permite visibilizar las “cadenas productivas”, su constitución -“eslabones”- y las formas y características de la producción de valor en cada una de ellos. A su vez, avanzando aún más en esta lógica es posible recuperar que, al visibilizar que esta producción de valor, e imbricándola en la lógica capitalista, no puede darse de otra forma que no implique explotación; y que la misma remite al menos, a dos cuestiones: al no reconocimiento del trabajo en tanto producción más valor que el que explícitamente se reconoce; y a su mercantilización.

Por otro lado, se recupera la integralidad del entramado socioproductivo, en tanto no solo presupone producción sino también distribución de bienes y servicios; lo que da cuenta de la posibilidad de discutir las condiciones en que se produce, que se produce, para quien...(por ende consumo), como se distribuye y como, quienes, cuando, qué se consume.

A estas argumentaciones remite la decisión de propiciar en la mirada /ejercicio / formación de educadores y formadores que mirada de entramados socio productivos, en tanto la temática que enseñan es una dimensión de este, que se articula aportándole valor; porque solo desnaturalizando la fragmentación (no solo entre formación y trabajo sino entre los oficios que se enseña es posible articular capacidades tanto “educativas” como “productivas”, superando, por otro lado, su lógica de despliegue de forma individual y cortoplacista.

---

<sup>10</sup> Muñoz, R: Cartilla de Economía Social, ICO/ UNGS, 2006

<sup>11</sup> Un desarrollo sobre el tema puede encontrarse en Massa, L “El género de la reproducción social”. Exposición presentada en la charla debate “Diversas Formas de abordar la cuestión de género”, U.N.Lu, 2007.

Teniendo en cuenta que esta cadena de “rupturas con la familiaridad del objeto”<sup>12</sup> es un desafío no solo en términos de ejercicio del pensamiento, sino también de constitución de prácticas que den cuenta de este proceso de problematización; es que es necesario realizar abordajes didácticos referidos a actividades que lo viabilicen

---

12 Bourdieu, P: El oficio de I Sociólogo” Ed. Fondo de Cultura Económica”, 1991.