

Roberto Marengo*

Los saberes socialmente productivos. Del análisis pedagógico a las prácticas del trabajo¹

RESUMEN

El análisis propuesto de índole pedagógico tiene como objeto a las prácticas educativas y la identificación de experiencias situadas, en condiciones históricas, resultado de procesos específicos y diferenciados de otras actividades sociales.

La actividad laboral o la praxis del trabajo conforman un conglomerado de prácticas contextualizadas, de índole cultural, que producen efectos educativos. En la intersección de lo laboral/trabajo con lo educativo se plantea la cuestión del “contenido” de estas prácticas, ya que no estaría en duda su productividad en el plano de los aprendizajes. La caracterización de esos contenidos recibe múltiples denominaciones y asignaciones de valor social. En este trabajo solo trabajaremos el interjuego de dos de ellas: la significatividad y la productividad. Es así que se incorpora el tema de los saberes laborales que impulsan una serie de definiciones y delimitaciones teóricas a partir de las cuales se deriva el concepto de saberes socialmente productivos (SSP), que a partir de su identificación, se pudo dar cuenta de una historia

* Egresado UNLP. Profesor asociado (UNLP) y en los profesorados de la Universidad Nacional de José C. Paz. Profesor en los Institutos Superiores de Profesorado “Mariano Acosta” y “Joaquín V. González”. Secretario de la Cátedra Libre “Alternativas y Prospectiva Pedagógica para América Latina” (UNLP). Ex director de Investigación y Prospectiva Educativa de la DGCyE del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2006-2007). Orcid: 0000-0001-6217-1719

1. Este trabajo se realiza en base a otro solicitado por el Proyecto Tecnotecas para la Innovación Popular Argentina (TIPAR). Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación, Argentina, al solicitado para el dossier dedicado a APPEAL en la revista de Reflexao y Acao (UNISC/Brasil), ambos en proceso de edición.

y una perspectiva de la pedagogía asociada al trabajo como práctica social. Sobre esta producción teórica y en la desagregación de estos conceptos, en este trabajo iremos definiendo otros saberes asociados y aludiendo a los procesos de certificación e institucionalización.

PALABRAS CLAVE

Saberes ▪ saberes laborales ▪ acreditación de saberes ▪ institucionalización de saberes

INTRODUCCIÓN

Una perspectiva amplia de lo educativo, que complementa a las que tratan sobre los procesos de socialización,² reconoce a la formación de subjetividades a partir de aprendizajes incorporados en diferentes prácticas sociales e incluye, de esa manera, a la educación informal, en la medida que resulta significativa para la vida social en cualquiera de sus funciones de producción, adaptación, transmisión y reproducción, aunque no dejamos de reconocer que esta subjetividad no es pasiva sino que incorpora activamente saberes y conocimientos de manera constante y, de esa manera, orienta y da sentido a la acción, solidaria con esos saberes.

El análisis propuesto enfoca lo pedagógico que tiene como objeto a las prácticas educativas y, de esa manera, identifica experiencias situadas, en condiciones históricas, resultado de procesos específicos y diferenciados de otras actividades sociales. Esta demarcación, como una provisoria delimitación del campo, constituye un programa posible de producción de conocimientos sobre lo educativo presente en las distintas esferas de la vida social. Y si lo vinculamos con la conformación de subjetividades, el programa incluye los efectos que se producen desde el accionar de las instituciones educativas, que contienen a lo educativo en el plano intersubjetivo, en interacción solidaria e inescindible con los saberes y el conocimiento socialmente disponible.

La actividad laboral o la praxis del trabajo conforman un conglomerado de prácticas contextualizadas, de índole cultural, que producen efectos educativos. En la intersección de lo laboral/trabajo con lo educativo se plantea la cuestión del “contenido” de estas prácticas, ya que no estaría en duda su productividad en el plano de los aprendizajes. La caracterización de esos contenidos recibe múltiples denominaciones y asignaciones de valor social. En este trabajo solo trabajaremos el interjuego de dos de ellas: la significatividad y la productividad tal como lo tratan en sus trabajos Orozco (2009) y Rodríguez (2009).

2. Puiggrós, Adriana y Marengo, Roberto. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*, Cap I.



El Programa APPEAL,³ que realiza su plan de investigación en el área pedagógica, trata el tema de los saberes laborales produciendo una serie de definiciones y delimitaciones teóricas a partir de las cuales se deriva el concepto de saberes socialmente productivos (SSP), que a partir de su identificación pudo dar cuenta de una historia y una prospectiva de la pedagogía asociadas al trabajo como práctica social, y se vincula con lo tratado en otros campos disciplinares que tienen como objeto al trabajo.⁴ La significatividad social de los saberes se presenta asociada a esta perspectiva en la medida que “incorporan los saberes producidos a través de la *experiencia*, incluidos los saberes no letrados, pero significativos para las vidas de las personas y de las identidades culturales” (Orozco, 2009, p. 90), señalando, a continuación, la misma autora, la capacidad de articulación de estos saberes con “prácticas comunitarias, sociales, culturales y productivas”.

Los cambios de las prácticas laborales que dan cuenta de la historicidad de la cultura y de la relación entre la actividad humana y la naturaleza fueron robusteciendo esta perspectiva conceptual y hallando nuevos campos de exploración empírica: la experiencia de la empresa SIAM, las prácticas laborales en las escuelas fábricas, los saberes de los ferroviarios, las vinculaciones con la producción agropecuaria, los saberes ambientales, los introducidos por las comunidades inmigrantes (saberes de integración), el debate con las nociones de competencia, la acción de la Agencia de Acreditación de Saberes Laborales en la Provincia de Buenos Aires,⁵ los saberes ambientales, son algunas de las experiencias que conformaron un campo amplio. Permitieron precisar allí la significatividad de las actividades productivas sectoriales involucradas, la formación en profesiones, la calificación de los trabajadores con particular impacto en los convenios colectivos de trabajo, e incluso como en el caso de la Agencia de Acreditación de Saberes, que llega a conformar un proyecto de ley de alcance nacional para la creación de un instituto con esta misión primaria en el ámbito estatal, bajo la dirección de los organismos estatales dedicados a la educación y el trabajo.⁶ La cuestión que se plantea es la relación entre la producción de saberes, su visibilización, su expresión, su formalización o normalización y su acreditación. Toda una serie de acciones que dan cuenta de un proceso complejo que es homologable a la producción de conocimientos pero que en este caso parten de la práctica para identificar el saber que conlleva y que fue tratado alrededor de la noción de institucionalización.⁷

3. El Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), iniciado en 1981 en la Universidad Autónoma de México bajo la coordinación de Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano. <https://appealmexico.wixsite.com/appealmx>.
4. Puiggrós, Adriana y Rodríguez, Lidia. (2009). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*.
5. Estas investigaciones son producto del PAV-FONCyT 153.
6. Proyecto de ley Exped. N° 0311-D-2014 y 0579-D-2019. <https://www.hcdn.gob.ar/>
7. Gómez Sollano, Marcela y Hamui Sutton, Liz. (2009). Saberes de integración y educación. Nociones ordenadas y articulación conceptual. En Adriana Puiggrós y Lidia Rodríguez. (2009). *Saberes, experiencias y debates*.

Actualmente resulta necesaria la incorporación de nuevos campos de análisis a partir del desarrollo de la digitalización y de las tecnologías informáticas y computacionales que, unido a las tareas laborales mediadas por esas tecnologías, se conjuntan con la participación en redes virtuales y la incidencia sobre la participación en las redes sociales. Este conjunto de desarrollos tecnológicos diseminados en las prácticas sociales y laborales brindan un ámbito para la problematización de los constructos conceptuales y, además, en sí mismo, estas prácticas puedan ser especificadas, en su reconocimiento, aún en ciernes, en los procesos educativos.

El Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación observa estos saberes a los que denomina Saberes Tecnosociales: “La sincronización del avance tecnológico y del desarrollo de habilidades para manejar dispositivos digitales, conforman una serie de “saberes tecnosociales emergentes” que derivan de la experiencia colectiva y que portan un nivel de reflexividad –pasible de teorización– todavía inexplorado” (Peirone, 2018).⁸

Una experiencia llevada a cabo en la localidad de Colón, Provincia de Buenos Aires, integraba a una escuela con un lugar comunitario, el “ciber”, donde los alumnos asistían a jugar con las máquinas computadoras después del horario escolar o en los días de receso. La experiencia involucró a docentes y directivos, y situó la problemática de la relación de los saberes tecnosociales, significativos para los alumnos y en colaboración para la educación escolar. Las conclusiones de esta experiencia pionera, apoyada desde la política educativa provincial de esos años, exploró la significatividad social de las actividades de adolescentes y jóvenes, mediadas por tecnologías digitales y que pueden ser procesadas en las instituciones educativas como productivas en tanto articulan un lugar social estimado por los alumnos y la propia escuela,⁹ con capacidades para la transformación de la vida social de los adolescentes y la de las prácticas de enseñanza que incorporan esos mediadores tecnológicos.

Este antecedente da cuenta de la emergencia de los saberes tecnosociales asociados al cambio epocal, y que algunos autores sostienen que tendría consecuencias en la configuración de nuevas sociedades con resultados aún insinuados y

8. El Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación está conformado por la Universidad Nacional de San Martín, la Universidad Nacional de José C. Paz y la Universidad Pedagógica Nacional (todas de la República Argentina), en conjunto con la Universidad Adolfo Ibáñez (Chile) y la asociación de la Universidad Jorge Tadeo Lozano (Colombia), destinado a investigar el problema de los saberes tecnosociales.
9. Lagorio, Carlos. (2007). El ciber. ¿Un local abierto a la escuela? *Anales de la educación común. Tercer siglo*, 3(6). Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento.



tratados en las producciones artísticas.¹⁰ Esta serie conceptual, también, resulta fructífera para incluirla dentro de la que hace eje en los saberes socialmente productivos, y su relación con conceptos categoriales y problemáticos como situación límite, proyecto político social y el inédito viable, habida cuenta que se refiere a mucho más que a las habilidades en el manejo de artefactos sino que, además, se trata de configuraciones simbólicas con objetos materiales incluidos.

Cuando nos referimos a proyectos es dable reconocer un campo en construcción con una direccionalidad en el marco de nuevos sentidos sociales. Y si vinculamos estos saberes con las políticas de inclusión basada en derechos, ingresamos en un terreno donde el derecho no se efectúa solo en el plano de la permanencia dentro de las instituciones, sino en el reconocimiento de otros campos semánticos y de construcción de significaciones que procuran expresarse en las interrelaciones entre el mundo de lo instituido y la fuerza de lo instituyente. Es terreno de construcción de ciudadanía y por lo tanto, de la democracia en el nivel molecular de las relaciones interpersonales y de las instituciones.

LOS SABERES SOCIALMENTE PRODUCTIVOS. PROPOSICIONES Y ASOCIACIONES CONCEPTUALES

Los SSP involucran tanto aspectos simbólicos como concretos. Sennet¹¹ se detiene sobre este tema al dilucidar la cuestión de la artesanía y los artesanos en relación a la actividad laboral.¹² El autor incluye en su análisis la producción en las tecnologías informáticas, reconoce el carácter de saber que conlleva toda actividad de producción material incorporando el campo de lo simbólico. En este sentido, destacamos a los saberes por su incidencia en la construcción de relaciones sociales y en la producción de vínculos o articulaciones y, también por su inscripción en los procesos productivos que implica reconocerlos como bienes del campo de la cultura, objetos de la apropiación individual, en tanto capital cultural pero extensibles a colectivos comunitarios y públicos, en tanto tramitados en ámbitos compartidos con otros, y susceptibles de ser explicitados que, puestos en acto, tienen el

10. "En el año 2018 se constituyó OISTE con la participación de las tres instituciones fundadoras: la Universidad Nacional de San Martín, la Universidad Nacional de José C. Paz y la Universidad Pedagógica Nacional. El Observatorio nace con la intención de abordar, investigar y debatir la educación superior en el contexto de los cambios multimodales que transita el mundo, identificar los saberes propios de nuestra época y explorar alternativas pedagógicas acordes" (Peirone, 2019).

11. Sennet, 2009.

12. En este trabajo voy a mantener una diferenciación entre laboral y el empleo. La primera la circunscribo a la actividad propia del trabajo y su materialización en configuraciones organizativas, tanto de tiempo como de espacio y relacionales. En cambio, el empleo se relaciona con el trabajo asalariado y la ocupación de un puesto de trabajo que supone una configuración determinada por factores externos entre los que se encuentra la disposición de capital material que requiere de otras materializaciones para activarse: la fuerza de trabajo y los medios, instrumentos y herramientas, que se corresponden con elementos de la producción.

potencial de generar alternativas de acción y transformaciones en la subjetividad de quienes forman parte de estos procesos. Estos procesos concretos y potenciales no son sustanciales sino, por el contrario, al ser procesos sociales, dependen de las condiciones de producción y circulación que sean apropiables por los colectivos comunitarios. La empleabilidad es una condición problemática en tanto disposición material al puesto de trabajo pero no necesariamente producción de bienes apropiables y extensibles a lo comunitario.

La identificación de estos saberes “trata de ampliar el concepto de lo productivo, y de que el quehacer concreto de los sujetos se articule con modelos de desarrollo sostenido, de distribución equitativa de la riqueza, de preservación del medio ambiente, de generación de identidad y pertenencia, de creación de comunidad”. Esta ampliación implica la inscripción de estos saberes en el tratamiento de las ciencias sociales, más allá de su especificidad concreta que responde a lógicas diferentes del campo de la producción de conocimientos. Puiggrós y Gagliano (2004) y su correspondencia con una ética social asociada a la justicia en la distribución de bienes.

Los saberes parten de la orientación individual en la realidad colectiva y son producto de la conceptualización de la práctica social productiva. El trabajo, lo laboral, es una de esas prácticas, reconociéndolo en la producción de sujetos sociales y, por lo tanto, con efectos pedagógicos. El conocimiento tiene múltiples fuentes para el análisis genealógico y suele ser detentado tanto como una posesión subjetiva, como colectiva y aún en su materialización técnica en artefactos tecnológicos y herramientas. En términos del trabajo de Orozco (2009), se diferencian tanto los saberes socialmente significativos y productivos de los instrumentales ligados meramente al entrenamiento de habilidades que a veces suelen orientarse las propuestas de formación de docentes y maestros, ya que, tal como lo define la autora, tienen especial incidencia en las decisiones de la didáctica. Esta construcción articulada de saberes complejiza a las decisiones didácticas y al campo de la didáctica misma en el momento de la decisión sobre los contenidos y los resultados de la enseñanza. En el devenir de las decisiones programáticas, la enseñanza, la recuperación de los aprendizajes como SSP encuentra una fertilidad proyectiva asociada a las experiencias alternativas, de carácter instituyente en la institucionalización de lo escolar. Las experiencias educativas asociadas a superar el positivismo pedagógico, que tienen hitos en las experiencias pedagógicas y en referentes de la pedagogía, admiten una lectura de cuánta productividad social tuvieron esas experiencias, aún hoy destacadas desde la memoria y el análisis histórico de la pedagogía en América Latina.

Los vínculos sociales que se generan en la organización solidaria de actividades a partir de motivaciones comunes, o por el interés de alcanzar logros que generen beneficios comunes, aseguran la producción de bienes simbólicos que, en la medida que son compartidos, dan lugar a las formaciones democráticas que aseguren potencialmente una distribución equitativa de esos bienes. El sujeto realiza su identidad en esas vinculaciones y en las producciones con beneficios comunes que conlleva la construcción de saberes situados en los procesos históricos y



sociales. De ahí su carácter político, porque nada de esto es un proceso natural sino, por el contrario, constituye el resultado de agenciamientos intencionales de los actores intervinientes.

A partir de la definición de los SSP, “aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su *habitus* y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad” (Puiggrós y Gagliano, 2004), se hace notar la capacidad transformadora, piedra angular de alternativas y, desde el registro simbólico su aporte al capital cultural, lo que permite vincularlos en una serie de equivalencias con otros saberes sociales como, por ejemplo, los saberes tecnosociales. La novedad a tener en cuenta son las formas de vinculación con las tecnologías y los artefactos, las herramientas, las técnicas y los procedimientos conjugados en experiencias en acto y en alternativas nutridas por los saberes, que acrecientan el capital cultural internalizado como *habitus*. La noción de experiencia tomada de los desarrollos del pragmatismo nos permite integrar en el acto de la situación productiva lo simbólico y lo material, el saber y el hacer que, en tanto experiencia, se solidifica en un conjunto inescindible. En la experiencia, tal como lo entendemos, no hay hacer sin saber y el saber se materializa en un hacer. La distinción entre saber teórico y técnico es superada por esta postulación de saber práctico producto de la experiencia y como tal su aporte al desarrollo simbólico. Y en tanto simbólico, origen de nuevos imaginarios, de nuevos cursos de acción, es decir, una orientación transformadora con implicancias en las configuraciones subjetivas y sociales, y en su capacidad de viabilizar alternativas, de manera inédita, inesperadas pero viables, aunque no necesariamente se puedan concretar en lo inmediato. Es importante destinar un apartado a la historia de los gremios y sus derivaciones sobre las organizaciones sindicales como formas organizativas que contienen en sus trasfondos estos saberes, y se conforman en materializaciones sociales viables en organizaciones del trabajo que se diferencian en la historia reciente de las instituciones liberales de la organización política y social.

Otro aspecto destacable es la relación entre subjetividad y producción práctica, materializada en el saber, que a partir de la observación de los resultados/productos de las operaciones practicadas permite detenerse en la reflexión para la elaboración conceptual de la práctica y dar paso a un saber consolidado inscripto en una dinámica siempre inacabada, que permite su ampliación, su desarrollo no lineal, no siempre acumulativo, reemplazable por actualizaciones en la medida que se sostenga la experiencia pero que puede ser calificado en la medida que sea reconocido.

Observar la inclusión de tecnologías como continuidades y como rupturas en la producción acumulativa de saberes es un tema abierto a la reconfiguración de vínculos sociales o a la fragmentación de las relaciones. Las disrupciones como incorporaciones no integradas en los procesos productivos pueden ocasionar segmentaciones al interior de las organizaciones y diferenciación en el valor de lo producido no tanto en términos instituidos sino asociados a la novedad o a estéticas impuestas. La innovación, que tiene mucho de culto a la novedad en la medida que

no se integre a procesos reflexivos, se impone e irrumpe en los ámbitos organizativos ocasionando, en muchas ocasiones, dinámicas disolventes. En los ámbitos laborales, la interrupción en la “cadena de saberes” suele verse afectada y luego en procesos de disolución muy difíciles de recuperar.

De estos argumentos se pueden extraer una serie de conclusiones y razones para asociar a estos saberes con las calificaciones laborales para cuya valoración son requeridos los dispositivos, herramientas y procedimientos de registro y observación.¹³

Establecer la distinción entre saberes permite analizar e identificarlos en diferentes tipos. Ayuso (2006, p. 96) avanza en estas distinciones, formulando una serie de relaciones que dan cuenta de la complejidad y de la problematicidad del campo. Siguiendo a esta autora, los saberes del trabajo incluyen a los técnicos y comprenden el “conjunto de conocimientos sobre tecnologías, rituales, normas y costumbres de organización laboral que se poseen, necesitan, demandan, representan o imaginan necesarios –individual o colectivamente– para llevar a cabo la tarea de producción de objetos materiales y/o simbólicos”. Por su parte, los saberes técnicos se refieren al “conjunto de prácticas, estrategias, recorridos, experiencias, costumbres y rituales que impactan en la configuración y estructuración de la identidad del trabajador”. Pero para que los saberes técnicos sean socialmente productivos, se deben inscribir en una “articulación colectiva y potenciadora del conjunto” de individuos que conforman la unidad productiva. Con la siguiente restricción, “no es el sujeto en su plano individual quien puede desplegar la potencialidad de ST (saberes técnicos) para transformarlos en SSP (saberes socialmente productivos), sino que es posible solo colectivamente, en consecuencia en la producción de un sujeto social”. Esta serie de diferencias que admiten articulaciones, yuxtaposiciones, vistas desde posiciones estáticas, puestas en dinámicas procesuales complejas de complementariedad, demarcan diferentes estados abiertos en una genealogía del saber y su devenir.

Otra noción asociada a esta serie de diferenciaciones es la de competencias retomada en “la formación de habilidades macro, desligando el conjunto *identidad-saberes-trabajo*... ya no es el sujeto el que resulta útil a la tarea productiva, sino las habilidades claramente identificadas desglosadas en sus elementos constitutivos y ordenadas secuencialmente para su aprendizaje rápido y efectivo” (p. 96). Esta reducción a la habilidad constituye una disrupción disociativa que si nos remitimos a la idea de artesano presente en el mencionado trabajo de Sennet, lo observable es solo lo evidente sin mediación cognitiva o intelectual, y el saber hacer es una mera consecución de una cadena de procedimientos que acerca la operación humana a la maquina del artefacto. Este reduccionismo sobre lo observable inmediatamente habilita a la medición estandarizada y a la homogeneización

13. Esto es parte del trabajo desarrollado en la Agencia de Acreditación de Competencias Laborales en los años 2006-2007 (Lo Russo, 2009; Lo Russo y Rodríguez, 2014).



de operaciones que, vale reconocer, suele ser necesaria en el “manejo” de herramientas y maquinarias. Lo que resulta crítico es aquello que remite a la disociación y a la invisibilización del aporte subjetivo en los procedimientos productivos.

Sin embargo, se debe tener en claro que estas diferencias tienen significación pedagógica por sus implicancias en los procesos de aprendizaje y en la incorporación de saberes. Los contenidos que se incorporan en las experiencias laborales se realizan en continuos de adquisiciones que van atravesando diferentes estados, en una novedosa definición del sentido de la actividad laboral (con fuerte sentido cognitivo y de subjetivación) con impronta pedagógica. En otro sentido, la capacidad de los ámbitos educativos de diseñar “simulaciones” de actividades productivas, que a su vez producen el contenido propio que organiza al “taller” como diseño de actividad de enseñanza y, en un sentido más amplio, nos habilita a detenernos en las escuelas-fábrica, en las escuelas agrícolas, en los Centros de Producción Total y en las empresas y fábricas recuperadas, junto con el conjunto de experiencias formativas ligadas a lo laboral en los gremios y sindicatos.

Es importante señalar que la lógica del control que suele ser predominante en las actividades laborales asociadas al empleo y a la ocupación de puestos de trabajo, sostiene un despliegue de procedimientos para generar previsibilidad del producto por hacer. Se producen saberes como consecuencia de la formalización y de la estandarización de la actividad laboral para replicar en cada individuo una subjetividad predefinida y estática, adaptada al puesto de trabajo. Pero si aún bajo estas condiciones se incorpora la dinámica de la subjetivación, hay que dar cuenta de la irreductibilidad de la subjetividad que desafía y altera esas dinámicas impuestas, en la medida que haya posibilidad de articulación colectiva, tanto en la conformación de equipos de trabajo, como en la organización gremial que visibiliza aquellas condiciones y tiene la posibilidad de promover nuevas modalidades organizativas.

APROXIMACIONES A UNA CARACTERIZACIÓN DE LOS SABERES SOCIALMENTE PRODUCTIVOS (SSP)

La investigadora del programa de APPEAL, Lidia Rodríguez (2009), profundiza en la caracterización de los SSP y sostiene que “la productividad social de los saberes no es una característica constante de algunos de ellos, sino que depende de la articulación de sentido en la que se inscriban. Por lo tanto, la posibilidad de los saberes de ser socialmente productivos es política e histórica”, con lo cual los SSP lo son en tanto articulan, vinculan, generan relaciones sociales y se constituyen como parte de la organización social confirmando lo que venimos exponiendo sobre la trascendencia en formas organizativas con potencialidad de expansión en el orden social.

Si bien es la informalidad el ámbito característico por su inscripción en los procesos de socialización, las instituciones formales, tanto educativas como aquellas que reúnen a colectivos de trabajadores, tienen desde esta perspectiva

las oportunidades para la producción y la adquisición de esos saberes, que suelen alojarse en los intersticios de las relaciones no formalizadas o normalizadas, que escapan a las regulaciones rutinarias bajo control. Los ámbitos de intercambios informales permiten a los individuos orientarse en el espacio escolarizado y a tomar posiciones sobre los estudios formales e, incluso, respecto a las decisiones de las autoridades instituidas, como lo proponían los pedagogos que pensaban en la configuración democrática de las instituciones educativas.¹⁴ En el período reciente de pandemia, estos espacios fueron visibilizados por la necesidad de mantener la comunicación entre los integrantes de las instituciones, pero esto no quiere decir que no estaban presentes con anterioridad y que van a continuar en funcionamiento. Así se encuentran comprendidos, al decir de Rodríguez (2011, p. 58), “el hogar, el barrio o comunidad cercana, el lugar de trabajo y los espacios de ocio, recreación y entretenimiento, como así también los “bordes” de las instituciones de educación formal: los momentos de viaje, de descanso, de espera, entre otros”. Es decir, refieren a todos los ámbitos donde se producen agrupamientos, intercambios, producción colectiva de manera colaborativa y cooperativa que generan lazos de solidaridad oponiéndose al individualismo aislado. Estas formas deseables desde esta perspectiva que tienen que sobrellevar grandes esfuerzos en entornos que suelen ser moldeados por vínculos competitivos para inducir la motivación por el hacer, con parámetros de perfeccionamiento abstracto y muchas veces frustrante cuando se vive desde la individualidad sin sostén social. Una parte de la explicación sobre los padecimientos psicosomáticos se pueden vincular con estas formas desarrolladas de manera exacerbada en algunas configuraciones laborales, sobre todo las mediadas con tecnologías informáticas y comunicacionales.

Otra de las características de relevancia es la vinculación de los saberes de integración¹⁵ con la dimensión comunitaria en aquello que se debe saber por pertenecer, y que por pertenecer se da por sentado poseer ese saber. Los comportamientos rituales como códigos simbólicos en acción son un buen ejemplo de esta característica, ya que su organización y configuración llevan implícitas una serie de reglas de conducta protocolizadas, y hasta normalizadas, como símbolos característicos de la comunidad cuyo significado está implícito. Es dable observar en espacios sociales aquellos momentos no normalizados donde los individuos asumen papeles instituidos, que conllevan ciertas reglas de comportamiento que, si se desconocen, es probable que surja lo inapropiado o lo transgresor y que suelen ser motivo de decisiones excluyentes y segregativas.

14. La influencia de las posturas de la pedagogía progresista de Dewey en Argentina y las anticipaciones de educadores como Carlos Vergara o Ernesto Nelson son ejemplos de verdaderas corrientes pedagógicas que sostenían a la democracia escolar como la formadora de la ciudadanía democrática que no prosperaba en la organización ni en las posibilidades de socialización de la niñez y la adolescencia.

15. Gómez Sollano, Marcela y Hamui Sutton, Liz. (2009). Saberes de integración y educación. Nociones ordenadas y articulación conceptual. En Adriana Puiggrós (dir.) y Lidia Rodríguez (coord.), *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*.



El investigador francés Jean-Marie Barbier (1996), que trabaja sobre la formalización de los saberes en general, sostiene que el “desarrollo de formaciones integradas de la acción y del trabajo, y utilización explícita de enfoques de escrituras, de formalización y de investigación con fines de formación y de desarrollo, construcción de dispositivos ensamblados (por ejemplo, la alternancia de formatos de la organización escolar) articulando las adquisiciones en situaciones de formación y en situaciones de trabajo, individualización de trayectos, etc.”. Todas estas evoluciones en el campo de la formalización permiten la visibilidad de esos saberes, su expresión, reconocimiento y valoración, con derivaciones para los procedimientos de documentación y acreditación que permite la puesta a disposición de los saberes apropiados. Las instituciones de la educación rural que tomaron la modalidad de alternancia procuran la imbricación de los conocimientos propios y los contenidos de la socialización de la vida en esas comunidades con los propios de la escolaridad formal, alternando para los alumnos tiempos de permanencia en ambos ámbitos.¹⁶

En síntesis, las características de los SSP dan cuenta de un bien simbólico-cultural intangible o no objetivado, de difícil traducción a objetos medibles, ofreciendo nuevas perspectivas de visibilidad y enunciación,¹⁷ con efectos en la formación de subjetividades. Sin embargo, para generar procedimientos de visibilidad, objetivación, valoración y reconocimiento deben ser objeto de atención las experiencias de trabajo en la medida que se produzcan como un fenómeno connatural a la sociabilidad, es decir, presente en la producción colectiva.

La investigación sobre estas manifestaciones, además de generar nuevas perspectivas de lo visible podría proveer herramientas conceptuales que impulsen la apertura para “pensar los problemas de la transición entre realidades distinguibles: entre saber y competencia, entre saber indicativo y saber operativo, entre saber apropiado y saber enunciado, entre saber apropiado y saber movilizado, etc. Las nociones de transferencia y de transposición, por ejemplo, son una forma de entrada para abordar estos pasajes” (Barbier, 1996), abriendo de esta manera las condiciones de enunciación.

Estos aspectos, en tanto son abordados desde sus manifestaciones empíricas e incluidos en series enunciativas, aportan nuevas superficies discursivas donde inscribir las perspectivas de abordaje de problemas que se sitúan en las situaciones límite. Los saberes ambientales, como los propios de la producción, de las formaciones económicas en situaciones críticas, en cualquier campo e incluso los de la integración que identifica al inmigrante como sujeto pero que se puede extender a las migraciones internas o a las poblaciones que habitan un “no lugar”, aportan novedades que transcurren en forma tácita e invisible pero susceptibles de ser explicitados.

16. Barsky, O., Dávila, M. y Busto, T. (2009). *Educación y desarrollo rural. La experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT)*. <http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/efemerides/6deagosto/educacionagraria-cepts.htm>

17. Estas características que destaca Deleuze en su curso sobre Foucault, son las propias de las formaciones sociales y que forman los estratos históricos. Deleuze, Gilles. (2018). *El saber. Curso sobre Foucault*. T 1.

EVIDENCIAS EMPÍRICAS Y NOTAS PARA UNA PERSPECTIVA DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Muchas de las experiencias de enseñanza que se apartan de lo prescripto para acercar el conocimiento a la vida cotidiana, se inscriben en un relato de maestros notables y comprometidos. Por ejemplo, Luis Iglesias en Tristán Suárez, Provincia de Buenos Aires, que provenía de la experiencia urbana, y buscaba los caminos de la adaptación a condiciones de trabajo diferentes con alumnos que poseían otras experiencias vitales;¹⁸ los trabajos de Jesualdo Sosa en las Canteras del Riachuelo de Uruguay; de Olga y Leticia Cossettini con sus misiones educativas en Rosario, Provincia de Santa Fe; o la recuperación de la escuela Ayllu realizada por Elizardo Pérez y Avelino Siñani en Achacachi, Departamento de La Paz, Bolivia, son experiencias emblemáticas y representativas de aquello que muchos maestros desarrollan y que van sedimentando en la memoria de los ahora adultos, en aquel momento niños y niñas alumnas y alumnos.

El maestro Luis Cabeda recoge en su libro la experiencia de alumnos que a partir de sus saberes sobre tecnologías computacionales extienden la asistencia a los de otras escuelas para la reparación y el mantenimiento de sus máquinas, lo que da lugar a la formación de unidades organizativas de asistencia computacional, apoyada por el director de la escuela.¹⁹ Recientemente, también se encuentran múltiples experiencias ligadas a la recuperación de la memoria y los derechos humanos que llevan adelante Abuelas y Madres de Plaza de Mayo, que conforman no solamente una superficie de inscripción en la memoria histórica, sino que a través de la escuela, generan las posibilidades de transmisión de un legado.²⁰

Así es que como estas experiencias dicen algo sobre el diálogo de saberes, sus posibilidades combinatorias y las relaciones intersociales e intergeneracionales, que generan entre los actores involucrados, con plena atención de ese “otro” que irrumpe y puede aportar desde su campo de saberes. Si se lleva cada una de estas relaciones al tratamiento formalizado en la enseñanza, en una conjunción articulada de acciones conjuntas, la comunidad ingresa en la escena escolar con sus saberes en el estado detentado al decir de Barbier (1996, p. 6), e institucionalizado, en muchas ocasiones en la decisión didáctica del maestro. La viabilidad de lo inédito se viabiliza en esos actos.²¹

Otros ejemplos ilustrativos se pueden extraer de las mencionadas experiencias de los Centros Educativos para la Producción Total, desarrolladas desde las

18. Para ampliar el testimonio de esta experiencia se puede acudir al documental realizado durante el año 2008 por el Instituto Nacional de Formación Docente, dirigido y producido por la Licenciada Cinthia Rajhschmir, coordinadora del Área de Comunicaciones. <https://cedoc.infed.edu.ar/luis-iglesias-el-camino-de-un-maestro/>

19. Cabeda, Luis. (2020). *Crónicas urgentes para pensar la escuela*.

20. Altamirano, Claudio. (2018). *Identidad. Educar en la memoria*.

21. Cabeda, ob. cit.



áreas de Agricultura y Educación,²² y otras vinculaciones de las áreas del gobierno que, de manera articulada, dan cabida a experiencias de conjunción de saberes que resultan en otros nuevos, propios de lo que denominamos saberes de la articulación. El funcionamiento de unidades formativas de las instituciones del sistema científico y tecnológico y de las universidades a través del diálogo abierto entre los saberes de la enseñanza y los provenientes de la extensión o la transferencia, son oportunidades para generar dinámicas innovadoras que aportan al desarrollo local y territorial ampliando el modelo helicoidal y triangular postulado de forma pionera por Jorge Sábato.²³

En el caso de las universidades, la extensión o transferencia está definida históricamente por el vínculo con las comunidades y el desarrollo territorial. Con las otras funciones se mantiene una relación permeable debido a que los avances consolidados de la investigación, en el campo específico del conocimiento científico o disciplinar, redundan en decisiones sobre los contenidos curriculares de las materias de estudio que componen la formación y, a su vez, en su aplicabilidad pueden ser puestos a disposición como bienes, o ser compartidos con las poblaciones o las organizaciones sociales vinculadas con la institución, en el entendimiento de asumir la responsabilidad social de redundar su actividad en beneficios sociales directos. En esta circulación reconocemos que tanto la docencia como la extensión también producen saberes y conocimientos específicos.

En programas de posgrado, como el de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, o en el seminario “Educación popular y Saberes en la Educación Superior”, de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) de Argentina, es incorporada la problemática de los SSP a cargo de investigadores integrantes del Programa APPEAL, y lo destacable en el caso argentino fue la incorporación de esta categoría analítica para el reconocimiento de la producción de saberes en la formación o en la docencia y en las actividades ligadas a la extensión y transferencia. Reconocer a estas últimas prácticas como productoras de saberes resulta una novedad relevante porque implica reconocer su productividad social y su significatividad para su inclusión en los contenidos de la formación. De esta manera se pone en valor a las vinculaciones entre universidad-sociedad/comunidad, en un nivel micro, en conjunciones moleculares entre el conocimiento proveniente de la actividad científica o los saberes académicos con los saberes populares producto de prácticas sociales propias de las comunidades aludidas.

Los saberes de la extensión o de la transferencia resultan relevantes sustantivamente para ser incorporados a la formación. La figura del extensionista, como parte de la institucionalidad, se diferencia del papel que cumple como investigador

22. <http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/efemerides/6deagosto/descargas/facept.pdf>

23. Sábato, J. y Botana, N. (1968). *La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina*. http://docs.politicasciti.net/documents/Teoricos/Sabato_Botana.pdf

o docente, e incluso por su relevancia, puede incorporarse como partícipe en las decisiones colegiadas. Los saberes de la extensión refieren directamente a los vínculos o articulaciones, con connotaciones territoriales que, al concretarse, son capaces de producir las microtransformaciones y vincular saberes y conocimientos de campos que tienen condiciones y lógicas de producción diferentes.

La producción de experiencias de articulación que involucra a las instituciones de nivel superior y las comunidades posibilitan la producción de estos saberes y en su reconocimiento componen en la organización del gobierno universitario, la consolidación de los consejos sociales, como es el caso de la UNLP y otras universidades que institucionalizan esta vinculación. Además, la existencia de espacios de formación dentro de la docencia universitaria en los posgrados y sus posibilidades de inclusión en las decisiones curriculares del grado, dan cuenta de su relevancia y su capacidad de dinamizar los saberes institucionalizados.

LOS SSP Y SUS PROYECCIONES INSTITUCIONALES EN EL NIVEL SUPERIOR

Con lo ya dicho respecto a los saberes de la articulación en el plano de las actividades de extensión universitaria, resulta importante resaltar algunos ejemplos desarrollados en la experiencia de extensión de la UNLP, que se inscribe en una serie de experiencias desarrolladas por otras universidades y que este caso constituye uno de los aspectos centrales de la conducción institucional.²⁴

En el seminario de posgrado de esa Universidad, destinado a docentes de diferentes carreras, se desarrollaron los aspectos teóricos y conceptuales sobre los SSP y las alternativas pedagógicas, y se incluyeron algunos ejemplos de análisis de experiencias y prácticas universitarias relacionadas con estos conceptos para propiciar por parte de los cursantes y profesores un análisis de sus prácticas de enseñanza y de extensión desde esta perspectiva.

El resultado demostró la pertinencia del enfoque para el análisis de gran variedad de experiencias, entre las cuales destacamos algunas para el análisis desarrollado más arriba, y que tienen en común la puesta en relación de un tipo de producción de conocimientos y saberes. El enfoque político institucional de la Universidad habilita, autoriza e impulsa este tipo de relación institución-comunidad, lo cual no es un dato menor dado que se inscribe dentro de su política

24. Para consultar sobre este aspecto, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria requiere evaluaciones institucionales que se publican como informes y que se realizan periódicamente. En esos informes se registran las actividades institucionales entre las que se encuentra la extensión. En el caso de la UNLP: <https://unlp.edu.ar/frontend/media/50/40050/64cad861448af9973ecef00ef74452.pdf> aunque recomendamos poner atención a otros apartados que marcan también diferencias insoslayables con otras universidades en el enfoque sostenido desde la conducción institucional. También es destacable, por la cantidad de información: <https://unlp.edu.ar/extension>



institucional y nos hace presente la potencialidad que tienen estas experiencias cuando se acompañan desde la autoridad pública como parte de su política.²⁵

En esta selección parcial, en primer lugar, destacamos la experiencia desarrollada desde la Facultad de Ciencias Naturales y Museo por la cátedra Botánica Aplicada, denominada “Sabores y saberes: relevamiento de información culinaria y nutricional sobre especies silvestres o cultivadas sub-valoradas entre quinteros del Cordón Hortícola Bonaerense”, puesta en práctica en el año 2007. Este proyecto se llevó a cabo para alcanzar una organización bajo el formato de agroindustria artesanal, en base al trabajo conjunto de extensionistas, docentes y estudiantes integrantes de la cátedra, y quince mujeres de diferentes edades. En el informe que presenta una de las extensionistas se pone en evidencia el grado de involucramiento y de vinculación que se alcanza cuando se logra la comunicación y el diálogo de saberes que:

de una relación entre docentes y alumnos vinculados a los pobladores, su territorio y otras instituciones que allí intervenían (Cambio Rural, INTA). Si nos situamos en la primera diada Docentes-Alumnos reconoceremos que la práctica pedagógica se sitúa en el aula y en el territorio, que ambos sujetos pedagógicos realizan actividades que involucran saberes académicos, saberes populares, técnicas y metodologías de investigación y docencia... tanto docentes como alumnos, se relacionan con las productoras. Recuperan sus conocimientos e identifican sus necesidades concretas. En este caso, la relación se produce fuera del aula, en el territorio. Por otra parte, el diseño y la producción de talleres y cartillas serían el punto en común que mencionaba Rodríguez (2018)²⁶ donde de distintos puntos particulares se produce la novedad y un saber construido. Esto último debido a que cada participante fue portador de un saber que, a través de distintas técnicas participativas, circuló y pudo romper con el aislamiento del aula o la quinta (Faierman, 2019).²⁷ Desde este enfoque, es posible reconocer la relación entre Universidad y Territorio, en una interacción dialógica, uno activo ante una coyuntura que demandó reconstruir el tejido social luego de las experiencias socioeconómicas del 2001 y otro abierto, permeable y demandante del acompañamiento de instituciones públicas. También, es posible reconocer en esta dialéctica cómo dialogan la Teoría y la Práctica. Por un lado, los contenidos programáticos de la materia Botánica Aplicada se ejercitan en la práctica por los sujetos pedagógicos

25. Queda pendiente la genealogía de esta relación que se inscribe en un ideario que lo antecede y que se remonta a la Reforma Universitaria (1918). Lo ideológico, tal como incorpora Gómez Sollano en el análisis de los saberes de la integración, tiene un papel destacado (Gómez Sollano y Hamui, 2009, p. 559).

26. Rodríguez, L. (2018). Reforma, extensión universitaria y nuevos sujetos pedagógicos. En E. Rinesi, N. Peluso y L. C. Ríos (comps.), *Las libertades que faltan: dimensiones latinoamericanas y legados democráticos de la Reforma Universitaria de 1918*, (pp. 59-75). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

27. Faierman, F. et al. (2019). La integralidad de las prácticas. *Redes de Extensión*, 5, 67-76.

y los Docentes, pero también se vuelve al aula y se reflexiona sobre lo realizado. La experiencia es transformadora para unos y otros.

En la misma Facultad se desarrolló otra experiencia denominada “Tejiendo saberes ambientales: una práctica de extensión universitaria en Las Algarrobas”, en el año 2019, que involucró a docentes, directivos y alumnos de tercer ciclo de nivel primario con los extensionistas universitarios en la producción de un herbario a partir de plantas recolectadas por los alumnos en los lugares donde habitan. Esta actividad se completaba con una cartilla de difusión sobre la descripción de las plantas recolectadas, sus usos, la descripción de las propiedades y contraindicaciones para su utilización en el ámbito doméstico y su proyección comunitaria:

entre todos conforman a partir de las particularidades saberes nuevos, experiencias transformadoras de un aula universitaria a un aula escolar. Por otra parte, esos saberes populares sobre las plantas que conforma el herbario elaborado por todos se presenta como estrategia para mantener en la memoria activa los saberes sobre la biodiversidad del barrio potencialmente útiles para la resolución de conflictos ambientales. La Universidad y el Territorio nuevamente dialogan en esta experiencia, a través de metodologías cualitativas como las entrevistas se reconocen las demandas e intereses y sobre eso se diseñan programas y contenidos.

De lo que se puede extraer cómo el diálogo de saberes es transformador de las identidades y de las condiciones de vida, que toma como punto de vinculación con aspectos vinculados con la problemática ambiental. Desde la perspectiva del saber académico:

sobre la circulación o distribución de estas experiencias y su visibilidad... a partir de estas prácticas pedagógicas alternativas también se pudo realizar trabajos de investigación articulados con la docencia y la extensión (Faierman et al. 2019). A su vez, los saberes locales recuperados en estas experiencias se incorporarán al programa de estudio ya que forman parte de las cartillas que los alumnos elaboran, reconociéndolos y legitimándolos. Por otra parte, Botánica Aplicada como disciplina científica se construye y tiene como base los saberes locales (etnobotánica) así como otros conocimientos relacionados con la química, etnofarmacología, entre otros.²⁸

La puesta en dinámica de saberes prácticos no visibilizados que, en su reconocimiento, formalización e institucionalización, se pone en evidencia en la modificación de la valoración del saber-hacer para los pobladores, lo que habilita nuevas intervenciones en el campo de conocimientos formativos de la disciplina de

28. Ciampagna, María Laura. (2021). Prácticas alternativas pedagógicas en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo: hacia una ecología de saberes (mimeo). Seminario Educación Popular y saberes en la educación superior. Especialización en Docencia Universitaria, UNLP.



conocimiento. Nuevamente, la integración y la articulación son fuentes de producción de saberes, ya que se trata de una población de migrantes internos y de inmigrantes que ponen en práctica sus conocimientos adquiridos en las locaciones de origen y que transfieren, adaptan y actualizan en las nuevas localidades.

Otra experiencia relevante que podemos mencionar es el proyecto de extensión “TAMBO: Calidad de Leche-Pozo Azul Misiones”, desarrollado por la cátedra de Farmacología Especial y Toxicología de la Facultad de Veterinaria, iniciado en el año 2017. El proyecto buscó el fortalecimiento del proceso productivo de organizaciones de lecheros en la Colonia Pozo Azul, Provincia de Misiones, para la mejora en la calidad de vida de las familias de los involucrados en el proceso productivo, contribuyendo a la formación de trabajadores calificados, “operarios tamberos” y operadores de derivados lácteos (quesos, yogures, etc.). El objeto específico del trabajo es sobre la calidad en la rutina de ordeño y en el manejo de los recursos forrajeros. Según el relato del extensionista:

al trabajar en el territorio, en las chacras, pudimos incluirnos, “nos” incluyeron, en su dinámica familiar y productiva. Nos hicieron conocer la situación regional y una problemática puntual: muchos de ellos decidieron incursionar en la producción lechera.

Dando cuenta del grado de implicación del equipo de trabajo del proyecto con los pobladores se produjo el cambio de expectativas de los productores en pos de desarrollar unidades productivas de mayor complejidad. La articulación se completa con los efectos sobre los propios extensionistas que en el involucramiento alcanzado:

puedan vivenciar lo que, por lo menos para mí fue, el saber más claro recogido de esta experiencia, que es tomar plena conciencia de nuestro rol como veterinarios, que va mucho más allá de atender un animal. Porque nos relaciona de forma directa con un modelo productivo, un grupo de personas y un ambiente determinado. Poder dimensionar el rol que estos productores cumplen en la sociedad. La importancia de su presencia en los territorios, como productores de alimentos implementando modelos alternativos de producción. Aprender a comunicar, pero también a escuchar.²⁹

Es aquí donde se hace evidente la capacidad productiva de la articulación, en una relación dialógica que proyectan alternativas a la formación profesional en el ámbito productivo y comunitario y que es generar nuevas identidades en el “dimensionamiento” de su rol social.

Estas tres experiencias ilustran algunas de las múltiples consecuencias de las articulaciones entre saberes “populares o comunitarios” adquiridos informalmente

29. Gortari Castillo, Lihuel. Trabajo integrador. Mimeo.

en prácticas de socialización y en actividades del trabajo y los saberes “académicos”, derivados de la actividad científica o de la aplicabilidad teórica. La puesta en diálogo de estos dos “universos” generan nuevos sentidos en el hacer y nuevas identidades, tanto en el caso de los pobladores como en el de los extensionistas quienes provienen de la vida universitaria e incorporan nuevos horizontes reales que producen modificaciones en sus propias valoraciones sobre los conocimientos que se integran, lo cual excede a la aplicabilidad, para dar lugar a una genuina vinculación y efectos sobre las identidades. De esta manera, las comunidades adquieren saberes significativos para su actividad cotidiana y en muchas ocasiones promueven saltos cualitativos en su hacer, al proponerse nuevas maneras de organización de los vínculos y las tareas. Pero también la emergencia de un saber propio de la articulación, en este caso de la extensión, junto con la integración, que se inscribe en la formulación de los SSP.

CONCLUSIÓN

Este artículo estuvo dedicado a destacar que la perspectiva de los SSP puede ser una superficie de inscripción enunciativa para otros saberes presentes en distintas prácticas sociales. En este trabajo tomamos como referencia empírica algunas de las actividades de Extensión relevadas en la UNLP que abren la posibilidad de profundizar sobre otros saberes.

Sin embargo, es importante destacar algunos aspectos de interés para la prospectiva desde trazados hacia futuros posibles, haciendo referencia al reconocimiento de otra serie de saberes, adquiridos en los procesos de socialización, en experiencias educativas, en las relacionadas con la vinculación territorial de las instituciones del sistema de Ciencia y Tecnología. En parte, ese camino prospectivo estará delineado por la definición de procedimientos formalizados que los reconozcan en la que pueden ser parte las instituciones educativas y las vinculadas al desarrollo científico-tecnológico del ámbito público.

Si nos referimos a la población que desarrolla de manera cotidiana sus trabajos en condiciones de sobrevivencia, en los bordes de la exclusión social, y a la juvenil en plena incorporación de los saberes de la contemporaneidad, es previsible encontrar un vasto campo de producción de experiencias y puntos de diálogo entre saberes. Lo que se pone en juego para la prospectiva es la superación de las situaciones límites y la formulación de proyectos alternativos y su potencial transformador aún en el reconocimiento en la escala molecular, pero que no deja de tener relevancia en sus alcances, sobre todo para la vida de los involucrados y para el interés público.

Esta tarea de crear futuros posibles requiere de movimientos de los saberes consolidados en las disciplinas científicas, que pueden encontrar aquí nuevos puntos de desarrollo y vinculación con la sociedad. Los saberes de la extensión o la transferencia y los de la enseñanza y de la formación suman a la institucionalidad vinculaciones con impensados interlocutores sociales. Entonces se trata de



visualizar ese horizonte y concebir otros modos de vinculación, articulación y de encuentro dentro de lo social entre lo formalizado institucionalizado y lo informal social.

Para cerrar citamos, de los fundamentos del Proyecto de Ley para la creación de un Instituto de Certificación y Acreditación de Saberes:

es necesario avanzar hacia la reconstrucción de la cultura del trabajo, una cultura que si bien ha sido duramente golpeada, es en gran medida responsable del crecimiento económico que nuestro país está transitando. Es la cultura que posibilita que un trabajador rural, por ejemplo, ponga a funcionar un tractor o un trabajador industrial un motor; así como las múltiples actividades que los trabajadores del sector turístico o informático desarrollan cada día, convirtiendo a estas dos industrias en principales fuentes de ingreso de divisas nacionales. El tractorista o el obrero fabril realizan su tarea poniendo en práctica saberes adquiridos por su cuenta, de manera informal, cuyo reconocimiento valorizaría su capital cultural personal y el de la sociedad... Tradicionalmente la escuela pública ha sido la institución alfabetizadora por excelencia (estructurada sobre la base de las trayectorias cognitivas) pero siempre ha estado inmersa en otros entornos en los que circulaban saberes socialmente productivos vinculados con las praxis laborales, organizativas, recreativas, etcétera, en las que se ponían en juego relaciones económicas, sociales, regionales y locales. Aun con tensiones, estos saberes potenciaron cooperativamente la acción alfabetizadora de la escuela, pero no alcanzaron el reconocimiento que acreditaban.³⁰

BIBLIOGRAFÍA

- Arata, Nicolás. (2005). Presentación del trabajo teórico-metodológico del equipo APPEAL-Argentina. Jornadas académicas del proyecto APPEAL- México, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, Ciudad de México, 16 al 20 de mayo.
- Ayuso, María Luz. (2006). Genealogía de una categoría: los Saberes Socialmente Productivos (SSP). *Rev. Educação Unisinos*, 10(2), 91-10.
- Barbier, J. M. (1996). *Saberes teóricos y saberes de la acción*. Introducción. París: PUF.
- Garcés, Luis. (2007). De las competencias a los saberes socialmente productivos. En Luis Garcés (comp.), *¿De la escuela al trabajo? La educación y el futuro laboral de los jóvenes en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Gómez Sollano, Marcela (dir.). (2009). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- Gómez Sollano, Marcela y Hamui Sutton, Liz. (2009). Saberes de integración y educación. Nociones ordenadas y articulación conceptual. En Adriana Puiggrós (dir.) y Lidia Rodríguez (coord.), *Saberes, experiencias y debates*. Buenos Aires: Galerna.

30. Citado en Nota al pie 6.

- Gómez Sollano, Marcela y Corenstein Zaslav, M. (2017). *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas: contextos, conceptos y experiencias*. México: Newton Edición y Tecnología Educativa. México.
- Lo Russo, Aldo y Rodríguez, Lidia. (2014). La educación superior y el reconocimiento de saberes socialmente productivos de los sectores populares. *Revista Voces del Fénix*, 5(33).
- Lo Russo, Aldo Héctor. (2009). Competencias y Saberes, otra mirada posible. www.jornadas-unr.com.ar
- Marengo, R. et al. (2007). Educación y trabajo desde una perspectiva local. Serie Líneas de Investigación, 1(6), Noviembre. Buenos Aires: Centro Provincial de Investigación y Prospectiva Educativa. Dirección Provincial de Planeamiento Educativo. DGCyE.
- Marengo, R. y Puiggrós, Adriana. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Quilmes: UNQui, Cap V.
- Marengo, R., Giordano, C. y Caminos, C. (2015). *Políticas de educación superior por universitarios*. La Plata: EDULP.
- Moscatelli, Mirta y Tomino, Gaspar. (2006). Extensión, transferencia de conocimientos y saberes socialmente productivos: El INTA Santa Fe como estudio de caso. XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13291/ev.13291.pdf.
- Orozco, Bertha. (2009). Saberes socialmente productivos. Articulación didáctico-pedagógica. En Marcela Gómez Sollano, *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- Peirone, Fernando. (2018). Los saberes tecnosociales. Un problema para la teoría social. <https://www.unsam.edu.ar/oiste/publicaciones/F%20Peirone,%20GT%20Teor%C3%ADa%20Social%20CLACSO.pdf>
- Peirone, F. et al. (2019). Saberes tecnosociales emergentes. Hacia una propuesta de estudio. En Susana Finkelievich et al., *El futuro ya no es lo que era*. Buenos Aires: Instituto Gino Germani / Facultad de Ciencias Sociales (UBA) / Teseopress.
- Pérez, Alberto Néstor. (2005). Saberes socialmente productivos y ciclos económicos en la provincia de Santa Fe. El caso de la Sociedad Cooperativa de Tamberos de la Zona de Rosario. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.
- Puiggrós, Adriana. (2003). *El lugar del saber*. Buenos Aires: Galerna. http://books.google.com.mx/books/about/Ellugardelsaber.html?id=WN75fiz6DZEC&redir_esc=y
- Puiggrós A., Garcés L., Ossanna E., Ruiz J. (2003). La enseñanza y aprendizaje de los saberes socialmente productivos. Los saberes del Trabajo. Proyecto PAV-FONCyT 153.
- Puiggrós, Adriana (dir.) y Lidia Rodríguez (coord.). (2009). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, Adriana y Gagliano, R. (dirs.). (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: APPEAL/Homo Sapiens.



- Puiggrós, Adriana et al. (2008). *Historia y prospectiva de los saberes socialmente productivos: el ferrocarril y los saberes del trabajo*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, FFyLL-IIICE.
- Rodríguez, Lidia. (2009). Saberes socialmente productivos. Formación y proyecto. En Marcela Gómez Sollano (dir.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- Rodríguez, Lidia. (2011). *Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos*. México: Rev. Decisio-CREFAL.
- Ruiz, J. y Muñoz, N. (2005). Perfil de la fuerza de trabajo y formación escolar. Contextos, Tendencias y puntos críticos de la relación entre educación y trabajo. *Observatorio Patagónico. Estudios Sociales sobre Trabajo y Desarrollo*, 5(6).
- Sennett, Richard. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sessano, Pablo, Telías, Aldana y Ayuso, María Luz. “Debates y reflexiones acerca de los saberes del trabajo ferroviarios” [ponencia] XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, La Plata.
- Spinosa, Martín. (2007). Los saberes y el trabajo. *Anales de la Educación Común*, 1, 164-173.

