



Reflexão e Ação

ISSN: 1982-9949

ISSN-L: 0103-8842

eders@unisc.br

Universidade de Santa Cruz do Sul

Brasil

MARENGO, Roberto

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

Reflexão e Ação, vol. 31, núm. 1, 2023, Enero-, pp. 70-87

Universidade de Santa Cruz do Sul

Brasil

DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v31i1.17779>

Disponibile en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=722579168007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

LOS SABERES SOCIALMENTE PRODUCTIVOS. DEL ANÁLISIS PEDAGÓGICO A LAS PRÁCTICAS DEL TRABAJO¹

SOCIALLY PRODUCTIVE KNOWLEDGE. FROM PEDAGOGICAL ANALYSIS TO WORK PRACTICES

OS SABERES SOCIALMENTE PRODUTIVOS. DA ANÁLISE PEDAGÓGICA ÀS PRÁTICAS DE TRABALHO.

MARENGO, Roberto² 

RESUMEN

Este trabajo trata sobre los saberes socialmente productivos y sus implicancias pedagógicas desde una perspectiva amplia de lo educativo. En su desarrollo se irán incorporando algunas definiciones de saberes asociadas de tal manera que se identifiquen las características propias de estos saberes y posibles significaciones. Los saberes de la articulación o de la vinculación es una de estas significaciones sobre las que nos detendremos e incluso daremos cuenta de referencias empíricas puestas en evidencia en ámbitos formativos de reflexión dando de esta manera, algunos puntos para el desarrollo de procesos de formalización y de institucionalización para las experiencias de extensión en las Universidades con posibilidades de ampliarse a organismos dedicados a la producción científico y tecnológico.

Palabras clave: Saberes socialmente productivos; Pedagogía; Saberes laborales; Saberes de la extensión; Saberes de la articulación.

ABSTRACT

This paper is about socially productive knowledge and its pedagogical implications from a broad educational perspective. As it unfolds, it will present some concepts associated in such a way that their characteristics and meanings can be identified. Concepts of articulation or linkage are some of these meanings that we'll look into. We'll even provide empirical references tested in reflection building environments, suggesting some ideas for the formalization processes development and institutionalization for the University extension experiences, with the possibility of applying to science and technology production organisms as well.

Keywords: Socially productive knowledge; Pedagogy; Labor knowledge; Knowledge of the extension; Knowledge of the joint.

RESUMO

Este trabalho trata do conhecimento socialmente produtivo e suas implicações pedagógicas a partir de uma ampla perspectiva educacional. Em seu desenvolvimento, algumas definições de conhecimento associado serão incorporadas de forma que sejam identificadas as características desse conhecimento e possíveis significados. O conhecimento da articulação ou do vínculo é um desses significados sobre os quais nos deteremos e até daremos conta de referências empíricas postas em evidência em áreas formativas de reflexão dando assim, alguns pontos para o desenvolvimento de processos de formalização e Institucionalização para experiências de extensão em Universidades com possibilidade de expansão para organizações dedicadas à produção científica e tecnológica.

Palavras-chave: Conhecimento socialmente produtivo; Pedagogia; Conhecimento trabalhista; Conhecimento da extensão; Conhecimento da articulação.

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.

² Universidad de Buenos Ayres – UBA – Argentina.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo aludiré a lo educativo en términos amplios³ de tal manera que incluya a todo proceso que provoca aprendizajes incorporados y son el resultado de una práctica de enseñanza intencional o la consecuencia de prácticas sociales que se desarrollan a lo largo de las vidas de los individuos, es decir, incluye a la educación informal, que en la medida que resulta significativa brinda posibilidades ciertas para desarrollar actividades sociales, sostener prácticas y orientar el sentido de la acción.

El análisis que pretendo es pedagógico en la medida que permite delimitar las prácticas educativas y permita identificar situaciones, experiencias, condiciones, dimensiones y niveles de especificación y diferenciación de lo educativo desde una perspectiva situacional.

Tanto las instituciones escolares como otros ámbitos sociales alojan situaciones educativas, las provocan, pero a los efectos de este análisis haremos un reconocimiento de prácticas sociales que también generan resultados educativos y por lo tanto son susceptibles de una mirada pedagógica. Por ejemplo, las prácticas políticas, comunicacionales e incluso las asociadas con la producción artística, constituyen ejemplos de un campo teórico en permanente ampliación, en la medida que, desde la perspectiva propia de este estudio, inscribe a la educación en el campo de lo cultural.

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 surge la inclinación a identificar el “contenido” de estas prácticas, sin detenerse en delimitar su productividad en el plano de los aprendizajes. La caracterización de ese contenido atraviesa múltiples denominaciones y asignaciones de valor social que comprende, entre otras, el interjuego de dos de ellas: la significatividad y la productividad tal como lo discuten en sus trabajos Orozco (2009) y Rodríguez (2009).

El Programa APPEAL⁴ que realiza su plan de investigación dentro del 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, que da cuenta de una historia y una prospectiva de la pedagogía asociada al trabajo como actividad práctica social, y se vincula con lo tratado desde otros campos disciplinares que tienen como objeto al trabajo, entre los que mencionamos a la sociología o a la antropología⁵. La significatividad social de los saberes se presenta asociada a esta perspectiva en la medida que “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: 90), señalando a continuación la misma autora, “la capacidad de articulación que estos saberes con “prácticas comunitarias, sociales, culturales y productivas”.

³ Ver Puiggrós, A y Marengo, R. Pedagogías: reflexiones y debates. Ed UNQui. Cap I.

⁴ El programa APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina) iniciado en 1981 en la Universidad Autónoma de México bajo la coordinación de Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano. <https://appealmexico.wixsite.com/appealmx>.

⁵ Ver Puiggrós, A. (dir.), L. Rodríguez (coord.) (2009)

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, robustecieron 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 la integración), el debate con las nociones de competencia, la experiencia de la Agencia de Acreditación de Saberes Laborales en la Provincia de Buenos Aires⁶, son algunas de las experiencias que en nuestro país conformaron un campo amplio, que permitió precisar la significatividad en el campo 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 la Acreditación de Saberes que llegó 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 Trabajo⁷.

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, junto 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 nuevo ámbito para la problematización de los constructos conceptuales y, además, estas prácticas pueden ser especificadas, en su reconocimiento, aún en ciernes, en procesos educativos.

Fernando Peirone especialista en estos temas define el carácter de estos saberes: “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. En relación a esto en la localidad de Colón, Provincia de Buenos Aires, se llevó adelante una experiencia que integraba con la institución escolar a 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 que involucraba a docentes y directivos comenzó a delinear la problemática de la relación de los saberes tecnosociales, con los conocimientos significativos para los alumnos y la educación escolar. Las conclusiones de esta experiencia pionera apoyada en la política provincial de esos años muestra lo que es significativo para los jóvenes y que puede ser procesado en las instituciones educativas como productivos en

⁶ Estas investigaciones son producto del PAV – FONCyT 153

⁷ Proyecto de ley Exped. N° 0311-D-2014 y 0579-D-2019, <https://www.hcdn.gob.ar/>

⁸ En el mismo artículo se destaca la conformación del Observatorio Interuniversitario de Sociedad, Tecnología y Educación, conformado por las 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 de Chile y la asociación de la Universidad Jorge Tadeo Lozano de Colombia, destinado a investigar el problema de los saberes tecnosociales.

tanto articula un lugar social estimado por los alumnos y que resulta como tal para la propia escuela⁹.

Este antecedente da cuenta de la emergencia de los saberes tecnosociales asociados al cambio epocal, que algunos autores sostienen y advierten sobre las consecuencias en la configuración de nuevas sociedades con resultados aún insinuados y tratados en las producciones utópicas o distópicas en las vanguardias artísticas¹⁰. Esta serie conceptual resulta fructífera para incluirla dentro de la serie 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.

LOS SABERES SOCIALMENTE PRODUCTIVOS. COMPLEJIDAD Y PROBLEMATICIDAD

Los saberes socialmente productivos involucran tanto aspectos simbólicos como concretos (Sennet, 2009) por su incidencia en la construcción relaciones sociales y en la producción de articulaciones y, también por su inscripción en los procesos productivos materiales culturales lo que implica reconocerlos como bienes del campo de la cultura, objetos de la apropiación individual en tanto capital cultural pero extensibles a colectivos públicos y comunitarios en tanto tramitados en ámbitos compartidos con otros, y susceptibles de ser explicitados que, puestos en acto, tienen el 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 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. (Puiggros y Gagliano, 2004)

Conocimiento y saber desde esta perspectiva son dos conceptos que admiten el tratamiento de estos saberes, tanto en su sentido y en su lógica de producción. Al respecto, los saberes parten de la orientación individual en la realidad colectiva, y son producto de la conceptualización de la práctica social y sus resultados. El trabajo es una de esas prácticas y su resultado es la producción, reconociendo al trabajo como productor tanto de sujetos sociales y saberes, entre otros resultados, pero que desde esta mirada tiene efectos pedagógicos. El conocimiento admite múltiples abordajes

⁹ Lagorio, Carlos. (2007). “El ciber. ¿Un local abierto a la escuela? Anales de la educación común / Tercer siglo / año 3 / número 6 / julio de 2007. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento.

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)

para el análisis genealógico y suele ser detentado tanto como una posesión subjetiva como colectiva y comprendiendo 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.

Los vínculos sociales que se generan en la organización solidaria de actividades a partir de motivaciones comunes o del interés por alcanzar logros que generen beneficios compartidos, aseguran la producción de bienes simbólicos que, en la medida que son socializados, dan lugar a que en las formaciones democráticas aseguren potencialmente una distribución equitativa de esos bienes. El sujeto se realiza 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 debe naturalizarse sino por el contrario ser el resultado de agenciamientos intencionales de los actores intervinientes en tanto sujetos.

A partir de la definición de los saberes socialmente productivos propuesta por los resultados de la investigación del Programa APPEAL que los identifica como “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” (Puiggros y Gagliano, 2004), se hace notar su capacidad transformadora, piedra angular de alternativas y, desde el registro simbólico el aporte al capital cultural, lo que los vincula en una serie de equivalencias de saberes sociales como por ejemplo los mencionados saberes tecnosociales, que contendrían desde esta mirada los componentes constitutivos de los socialmente productivos. La novedad estaría relacionada con las formas de vinculación, tecnologías y artefactos, herramientas, técnicas y procedimientos conjugadas en experiencias y alternativas de acción 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 superado 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.

Además, en esta perspectiva se permite profundizar la relación entre subjetividad y producción práctica, materializada como saber, a partir de la observación de los resultados/productos de las operaciones practicadas porque permite detenerse en la reflexión para la elaboración conceptual 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. Esta es la razón por la cual se asocia a estos saberes

con las calificaciones laborales y que para su valoración son requeridos los dispositivos, herramientas y procedimientos de registro y observación¹¹.

Ahora bien, establecer la distinción entre saberes permite analizar e identificar los diferentes tipos y sus diferencias como por ejemplo los socialmente productivos, los técnicos y los propios del trabajo referidos al ámbito laboral. Siguiendo al trabajo de Ayuso (2006:96) 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 sólo colectivamente, en consecuencia en la producción de un sujeto social” (Ayuso, *ibidem*). Esta serie de diferencias que admiten articulaciones, yuxtaposiciones, vistas desde posiciones estáticas, también permite postular dinámicas complejas de complementariedad y procesos que van demarcando diferentes estados abiertos en una genealogía del saber.

La misma autora también alude a la noción de competencias para diferenciarla de las anteriores definiciones “definen las habilidades en función de las tareas requeridas. Apuestan a la formación de habilidades macro, desligando el conjunto **identidad-saberes-trabajo** que mencionara anteriormente, y 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” (Ayuso, *ibidem*) lo que lleva a un reduccionismo observable del estado del saber susceptible de la medición estandarizada.

Tener en claro estas diferencias tiene valor para el campo de pedagogía y particularmente para los procesos de aprendizaje al sostener que las experiencias del trabajo tienen implicancias en este plano en el reconocimiento de la incorporación de saberes de maneras no formalizadas aunque educativas, los contenidos se pueden incorporar mediante estas experiencias en continuos de adquisiciones que van atravesando diferentes estados en una definición del sentido de la actividad laboral (con fuerte sentido cognitivo y de subjetivación) con impronta pedagógica. La restricción señalada para los saberes socialmente productivos que pone un énfasis sobre lo social, hace presente al fenómeno educativo en la dinámica de subjetivación a partir del aprendizaje en la experiencia de trabajo con efectos socializadores.

Es importante señalar que la lógica del control que suele ser predominante en las actividades laborales y en la configuración de los puestos de empleo que sostienen un despliegue de procedimientos ligados a ese control para generar previsibilidad del producto del hacer, suelen producir saberes como consecuencia de la formalización y de la estandarización de la actividad

¹¹ Esto es parte del trabajo desarrollado en la Agencia de Acreditación de Competencias Laborales en los años 2006 -2007. (Ver Lo Russo, 2009 y Lo Russo A. y Rodriguez, L., 2014)

laboral para replicar en cada individuo una subjetividad predefinida y estática, adaptada al puesto laboral. Pero si aún bajo estas condiciones se incorpora la dinámica de la subjetivación, hay que dar cuenta de su irreductibilidad que desafía y altera de manera inesperada en la medida que haya posibilidad de articulación colectiva, fuente de las alternativas.

SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS SABERES SOCIALMENTE PRODUCTIVOS (SSP)

La investigadora del programa de APPEAL, Lidia Rodríguez, profundiza en la caracterización de los SSP inscriptos en “configuraciones de sentido compuestas por elementos heterogéneos, que son de orden técnico, social y político. Permiten la producción material, la construcción de lazos de solidaridad, la creación de una mística y el reconocimiento de una historia compartida que se prolonga en una prospectiva” (Rodríguez, 2011:58). Es así que el sentido de estos saberes tiende a trascender los procesos de adquisición para incorporarse de manera estable y permanente. Y por otra parte 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” (Rodríguez, 2009:99) con lo cual los SSP lo son en tanto articulan, vinculan, generan relaciones sociales y se constituyen como parte de la organización 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 a 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 educativas¹². 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 a decir de Rodríguez (2011, *ibidem*) “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 refiere a todos los ámbitos donde se producen agrupamientos, intercambios, producción colectiva de manera colaborativa, cooperativa y solidaria. Estas formas son las deseables en entornos que a veces suelen ser moldeados por la competencia como la única manera de inducir la automotivación en una búsqueda de perfeccionamiento abstracto y muchas veces frustrante cuando se vive desde la individualidad sin un sostén social colaborativo.

¹² 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.

Por ello hay que tener en cuenta que tanto en los procesos de transmisión como en los de adquisición de saberes “no siempre son conscientes o visibles para los actores como situaciones de enseñanza aprendizaje, entre otras razones porque no remiten a la escena escolar. Pero ello no implica que no sean sistemáticos” (Rodríguez, *ibidem*), incorporados en la construcción de subjetividades e identidades con valoración práctica, incluso técnica, aunque no calificados formalmente.

Otra de las características de relevancia vincula a estos saberes con la dimensión comunitaria en aquello que se debe saber por pertenecer, y que por pertenecer se da por sentado poseer ese saber¹³. 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 protocolizados y hasta normalizados 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. Esta serie de saberes implícitos, pero con carga regulatoria de los comportamientos, están enmarcados dentro de las instituciones y su explicitación y análisis suelen revelar, en muchos casos, lógicas regulatorias internalizadas que habilitan la continuidad en la permanencia y la convivencia intersubjetiva. La vinculación con las tramas de poder hace que la posesión de estos saberes “ofrecen un lugar de inscripción, en diversos planos de lo social: económico, político, religioso. No se reducen ni se desprenden de una posición de “clase”; sino que se vinculan con la constitución de sujetos políticos complejos, atravesados por dimensiones que no son sólo de orden económico”. (Rodríguez, *ibidem*). Un tema a explorar es cómo impactan las nuevas tecnologías comunicacionales que funcionan “por fuera” pero aluden a un “adentro” moldeando desde esos lugares no regulados lo que sucede en las relaciones institucionales. La observación sobre los saberes tecnosociales como un campo específico de los saberes juveniles y de las adolescencias explora estas posibilidades con un fuerte contenido de desafío a lo instituido¹⁴.

El investigador Jean-Marie Barbier 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) articulando las adquisiciones en situaciones de formación y en situaciones de trabajo, individualización de trayectos, etc.” (Barbier, 1996:2) 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. Incluso las instituciones rurales que tomaron la modalidad de alternancia procuran la imbricación de los conocimientos propios y los contenidos de la

¹³ Ver Gomez Sollano, M. y Hamui Sutton, L. (2009). “Saberes de integración y educación. Nociones ordenadas y articulación conceptual” en Puiggros, A. (dir.) y Rodríguez, L. (coord.). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Galerna.

¹⁴ Ver Peirone, 2018.

socialización de la vida en esas comunidades con los propios de la escolaridad formal, alternando para los alumnos tiempos de permanencia en ambos ámbitos¹⁵.

En síntesis, las características de los saberes socialmente productivos dan cuenta de un bien simbólico-cultural intangible o no objetivado, de difícil traducción a objetos medibles, susceptibles de ser registrados, ofreciendo nuevas perspectivas de visibilidad y enunciación con efectos en la formación de subjetividades. Sin embargo, para generar procedimientos de visibilidad, registro, valoración y reconocimiento en tanto generadores de dinámicas productivas y mejoras, merecen una atención especial sobre las experiencias de trabajo en la medida que son connaturales a la sociabilidad, presente en la producción colectiva, y permiten generar condiciones de adaptabilidad y bienestar, procurando generar protagonismos de los actores en los cambios que conllevan el funcionamiento de diferentes formas organizacionales, aún las instituidas.

La investigación sobre estas manifestaciones, además de generar nuevas perspectivas visibles 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, 1996:5).

Estos aspectos destacados en este apartado dejan entrever la potencialidad de programas teóricos de atención, que 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 donde se requieren resultados acuciantes, pueden encontrar trazados novedosos que están en forma tácita en el hacer y requieren su explicitación.

EN EL TERRENO DE LO EMPÍRICO

Muchas de las experiencias de enseñanza que se apartan de lo prescripto para acercar el conocimiento a la vida cotidiana, como los relatos de maestros notables y comprometidos con su trabajo quienes, como por ejemplo Luis Iglesias, provenían de la experiencia urbana, y buscan los caminos de la adaptación a condiciones de trabajo diferentes con alumnos que poseen otras experiencias vitales¹⁶. Los testimonios de Jesualdo Sosa o de Olga y Leticia Cossetini en sus misiones educativas, guardan lo que muchos han desarrollado y quedan en la memoria de los ahora adultos que como alumnos quedaron marcados por esas experiencias.

Así es que como desde este pasado aún encontramos fuentes que nos dicen algo sobre el diálogo de saberes, sus posibilidades combinatorias y las relaciones que se generan entre los

¹⁵ Ver Barsky, O.; Dávila, M. y Busto, T. (2009). Educación y desarrollo rural. La experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total. (CEPT). Ed. Ciccus. Bs. As.

O <http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/efemerides/6deagosto/educacionagraria-cepts.htm>

¹⁶ Para ampliar el testimonio de esta experiencias se puede acudir a <https://cedoc.infed.edu.ar/luis-iglesias-el-camino-de-un-maestro/> documental realizado durante el año 2008 por el Instituto Nacional de Formación Docente, dirigido y producido por la Lic. Cinthia Rajhschmir, coordinadora del Área de Comunicaciones.

actores involucrados, con plena atención de lo que ese “otro” puede aportar y que irrumpe 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, por ejemplo la comunidad “rural” ingresa en la escena escolar con su saberes de hortelanos en estado detentado al decir de Barbier (1996:6), e institucionalizado formalmente en la decisión didáctica del maestro.

Otros ejemplos ilustrativos se pueden extraer de las mencionadas experiencias de los Centros Educativos para la Producción Total desarrolladas desde las áreas de Agricultura y Educación¹⁷, y otras vinculaciones de las áreas del gobierno que articuladas dan cabida a experiencias de conjunción de saberes que resultan en otros nuevos propios de lo denominamos como 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 de generar dinámicas innovadoras que aportan al desarrollo local y territorial ampliando el modelo helicoidal y triangular postulado de forma pionera por Jorge Sábato¹⁸.

En el caso de las universidades, definidas por sus funciones básicas de la investigación, la docencia y la extensión o transferencia son susceptibles de ser examinadas en esta perspectiva de producción de saberes. La primera destinada al desarrollo científico y a la producción de conocimientos, y la segunda propia de la formación de profesionales, intelectuales, tecnólogos, científicos y artistas y por su parte, la extensión o transferencia definida históricamente por el vínculo con las comunidades y el desarrollo territorial. Entre las tres funciones mantienen una relación permeable debido a que los avances consolidados de la primera en el campo específico del conocimiento redunda 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 compartidos con las poblaciones o las organizaciones sociales vinculadas a la institución, en el entendimiento de asumir por parte de la institución superior la responsabilidad social de redundar su actividad en beneficios sociales directos. Este sería el circuito de la circulación usual que podría alterarse en la medida que reconocemos que tanto la docencia como la extensión también producen saberes y conocimientos.

Es así que en programas de posgrado como el de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México o recientemente 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.

Respecto a lo desarrollado en la UNLP - Argentina lo destacable 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

¹⁷ Para más información ver: <http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/efemerides/6deagosto/descargas/facept.pdf>

¹⁸ Sábato, J y Botana, N. (1968). La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina. Disponible en http://docs.politicasciti.net/documents/Teoricos/Sabato_Botana.pdf

esta manera se pone en valor a las vinculaciones entre Universidad – Sociedad/comunidad en un nivel micro, en conjunciones a nivel de lo micro, entre el conocimiento proveniente de la actividad científica o los saberes académicos con los saberes populares productos de prácticas sociales que son propias de comunidades productivas.

Los saberes de la extensión o de la transferencia y los productos de estas prácticas resultan relevantes sustantivamente para ser incorporados a la formación, además, por sus efectos transformadores. De esta manera se constituye el rol del extensionista, como parte de la institucionalidad, que se diferencia en relación al papel que cumple en otras funciones como la de investigador o docente, e incluso por su relevancia hasta puede ser incorporado en un lugar de las decisiones colegiadas que suelen organizar el gobierno de las universidades. Los saberes de la extensión son los que se refieren al campo de la vinculación o articulación, con connotaciones territoriales y al ponerse en concreto son capaces de producir las micro transformaciones y de vincular saberes y conocimientos de campos que tienen condiciones y lógicas de producción diferentes.

La producción de experiencias de articulación entre las instituciones de nivel superior y las comunidades posibilitan la producción de estos saberes y en su reconocimiento dan lugar a la consolidación de los consejos sociales en la como es el caso de la UNLP forman parte de su cogobierno. 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 en los planes de estudio.

LAS EXPERIENCIAS Y LOS SSP

Con lo dicho anteriormente respecto a las posibilidades que conlleva la articulación de saberes que a su vez produce los denominados saberes de la articulación en el plano de las actividades de la extensión universitaria, resulta importante resaltar uno de los ejemplos desarrollados en la experiencia de la UNLP que se inscribe en una serie de experiencias desarrolladas por otras universidades y que esta institución constituye uno de los aspectos centrales de la conducción institucional¹⁹.

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, se incluyeron algunos ejemplos de análisis de experiencias y prácticas universitarias relacionadas, para propiciar por parte de los cursantes un análisis de sus prácticas de enseñanza y de extensión desde esta perspectiva.

¹⁹ 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 se puede consultar <https://unlp.edu.ar/frontend/media/50/40050/64cad861448af9973ecef74452.pdf> aunque recomendamos poner atención a otros apartados y que marcan también diferencias insoslayables con otras universidades en el enfoque sostenido desde la conducción institucional. También es destacable por la cantidad de información a la publicación de estas actividades en: <https://unlp.edu.ar/extension>

El resultado en formato de trabajos de integración de contenidos, demostró la pertinencia del enfoque para el análisis de gran variedad de experiencias entre las cuales destacamos algunas de ellas, 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 institucional.

En primer lugar nos referiremos a 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” desarrollada en el 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 15 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)²⁰ 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)²¹. 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 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 en el año 2019 otra experiencia denominada “Tejiendo saberes ambientales: una práctica de extensión universitaria en Las Algarrobas” 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:

²⁰ Rodríguez L. M. 2018. Reforma, extensión universitaria y nuevos sujetos pedagógicos. En: Rinesi, E., Peluso, N., Ríos, L. C. (Comp.) Las libertades que faltan: dimensiones latinoamericanas y legados democráticos de la Reforma Universitaria de 1918. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Pp. 59-75.

²¹ Faierman F., Belosi M.J., Gruszka M., Vaccarezza T. 2019. La integralidad de las prácticas. Redes de Extensión 5: 67-76.

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 esta experiencia es relevante señalar cómo el diálogo de saberes es transformador de las identidades y de las condiciones de vida, que en este caso, toma como punto de vinculación a la problemática ambiental. Y 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 otros²².

La puesta en dinámica de saberes prácticos no visibilizados pero que en su reconocimiento, su formalización y su 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 conocimiento.

Otra experiencia relevante que podemos mencionar es el proyecto de extensión "TAMBO: Calidad de Leche - Pozo Azul Misiones" desarrollada por la cátedra de Farmacología Especial y Toxicología de la Facultad de Veterinaria iniciado en el año 2017. El proyecto que 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 de 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:

²² 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.

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.²³

En 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.

Estas tres experiencias ilustran algunas de las múltiples consecuencias de las articulaciones entre saberes “populares o comunitarios” adquiridos informalmente en prácticas de socialización y en actividades del trabajo y los saberes “académicos” derivados de la actividad científico 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 caso 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. 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 que se inscribe en la formulación de los SSP.

CONCLUSIÓN

Este artículo estuvo dedicado a destacar cómo la perspectiva de los SSP puede nominar a aquellos saberes que están presentes en distintas prácticas sociales, deteniéndonos en el caso de las actividades de Extensión relevadas en la UNLP y abre la posibilidad de profundizar sobre otros como los saberes tecnosociales estudiados en el marco del ODSTED y que pueden encontrar asociaciones con otras experiencias estudiadas en las investigaciones desarrolladas en el marco del Programa APPEAL.

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 otras relacionadas con la vinculación territorial de las instituciones del sistema de Ciencias y Tecnología y cuya puesta en valor queda relegada en la agenda pública frente a las urgencias que nos anotan cotidianamente y requieren respuestas públicas inmediatas como es el caso de la pandemia que estamos atravesando y sus múltiples consecuencias aún no del todo mensuradas. En parte ese camino prospectivo estará delineado por la definición de procedimientos formalizados que reconozcan esos saberes, proceso del que pueden ser parte las instituciones educativas y las vinculadas al desarrollo científico tecnológico del ámbito público. Estas institucionalidades estarían en condiciones de orientar acciones en este sentido. Si nos referimos a la población que desarrolla de

²³ Gortari Castillo, Lihuel. Trabajo integrador. Mimeo.

manera cotidiana sus trabajos en condiciones de sobrevivencia, en los bordes de la exclusión social y a la juvenil en plena incorporación en 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 micro o 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 con un sentido de crear futuros posibles requiere de movimientos en los campos 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.

REFERENCIAS

1. 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 de 2005.
2. Ayuso, María Luz. (2006). Genealogía de una categoría: los Saberes Socialmente Productivos (SSP). **Rev. Educação Unisinos**. 10(2):91-101, maio/agosto 2006. Porto Alegre.
3. Barbier, J.M. 1996. **Saberes teóricos y saberes de la acción**. Introducción. PUF. Paris
4. Garcés, Luis. (2007). De las competencias a los saberes socialmente productivos. En Garcés, Luis (comp.). ¿De la escuela al trabajo? La educación y el futuro laboral de los jóvenes en tiempos de globalización. **Ediciones del signo**. Bs. As.
5. Gómez Sollano, Marcela (dir.) (2009), Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
6. Gómez Sollano M. y Corenstein Zaslav, M. (2017). Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas: contextos, conceptos y experiencias. **Newton Edición y Tecnología Educativa**. México.
7. Lo Russo, Aldo y Rodriguez, Lidia. (2014). La educación superior y el reconocimiento de saberes socialmente productivos de los sectores populares. En **Revista Voces del Fénix**. Año 5 N° 33. FCE-UBA. Bs. As.

8. Lo Russo, Aldo Héctor (2009) “**Competencias y Saberes, otra mirada posible**” disponible en: www.jornadas-unr.com.ar
9. Marengo, R. y otros. (2007). Educación y trabajo desde una perspectiva local. Serie: Líneas de Investigación – Año 1 / N° 6 / Noviembre 2007. **Centro Provincial de Investigación y Prospectiva Educativa**. Dirección Provincial de Planeamiento Educativo. DGCyE. Buenos Aires.
10. Marengo, R. en coautoría con Puiggrós. A. (2013). Pedagogías: reflexiones y debates. **Ed UNQui**. Cap V.
11. Marengo, R; Giordano, C. y Caminos, C. (2015). Políticas de educación superior por universitarios. **EDULP**. La Plata, Bs. As.
12. Moscatelli, Mirta; 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. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13291/ev.13291.pdf.
13. Orozco, Bertha (2009). “Saberes socialmente productivos. Articulación didáctico – pedagógica”. En Gómez Sollano, Marcela (dir.) (2009), **Saberes socialmente productivos y educación**. Contribuciones al debate, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
14. Peirone, Fernando (2018) Los saberes tecnosociales. **Un problema para la teoría social**. Disponible en <https://www.unsam.edu.ar/oiste/publicaciones/F%20Peirone,%20GT%20Teor%C3%ADa%20Social%20CLACSO.pdf>
15. Peirone. F. y otros. (2019). “Saberes tecnosociales emergentes. Hacia una propuesta de estudio” en Finquelievich, Susana y otros. **El futuro ya no es lo que era**. Instituto Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Teseopress.
16. 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.
17. Puiggrós, Adriana (2003), **El lugar del saber**, Buenos Aires, Galerna: [http:// books . goog le.com .m x / book s/about/ E l _ lu ga r _ del _ saber. html?id=WN75fiz6DZEC&redir_esc=y](http://books.google.com.mx/books/about/El_lugar_del_saber.html?id=WN75fiz6DZEC&redir_esc=y)

18. 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
19. Puiggrós, A. (dir.), L. Rodríguez (coord.) (2009), Saberes: reflexiones, experiencias y debates, Buenos Aires, Galerna
20. Puiggrós, A., Gagliano, R. (Dir.). (2004), La fábrica del conocimiento. **Los saberes socialmente productivos en América Latina**, Appeal-Homo Sapiens.
21. Puiggrós, A.; Sessano, P. ; Ayuso, M.; et al. (2008). Historia y prospectiva de los saberes socialmente productivos: el ferrocarril y los saberes del trabajo. Universidad de Buenos Aires. FFyLL - IICE.
22. Rodríguez, Lidia (2009). "Saberes socialmente productivos. Formación y proyecto". En Gómez Sollano, Marcela (dir.) (2009), **Saberes socialmente productivos y educación**. Contribuciones al debate, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
23. Rodríguez, Lidia. (2011). Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos. **Rev. Decisio** – CREFAL. México.
24. 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**, año 5, núm. 6
25. Sennett, Richard. (2009). El artesano. **Anagrama**. Barcelona.
26. Sessano, Pablo, Aldana Telias y María Luz Ayuso, "Debates y reflexiones acerca de los saberes del trabajo ferroviarios", ponencia presentada en las XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, La Plata.
27. Spinosa, Martín (2007) "Los saberes y el trabajo". **Anales de la Educación Común**, vol. 1, pp. 164 - 173. Buenos Aires: DGCyE.

Roberto Marengo

Licenciado y profesor en Ciencias de la Educación (UBA). Es profesor de seminarios de especialización en la UNLP y profesor asociado en Metodología de la Investigación en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la misma universidad. Ejerce como profesor de Pedagogía y de Política Educacional y Legislación Escolar en los Institutos Superiores Joaquín V. González y Mariano Acosta, de la Ciudad de Buenos Aires.

Como citar este documento:

MARENGO, Roberto. LOS SABERES SOCIALMENTE PRODUCTIVOS. DEL ANÁLISIS PEDAGÓGICO A LAS PRÁCTICAS DEL TRABAJO. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 31, n. 1, p. 70-87, jan. 2023. ISSN 1982-9949. Acesso em: _____. doi: 10.17058/rea.v31i1.17779.