



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Saberes en educación: dimensiones en la construcción de un horizonte de intelección, I. Saberes pedagógicos, de formación docente y socialmente productivos

Marcela Gómez Sollano

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México
margom@unam.mx

Saberes pedagógicos en América Latina. Aportaciones de la obra de Adriana Puiggrós a la teoría pedagógica

Ashanty Herrerías Ramírez

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México
herrerias.ashanty@gmail.com

Saberes de la formación docente como campo problemático Título del segundo trabajo

Martha Josefina Franco García

Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Puebla
marthafrancog@hotmail.com

Pensar los saberes del trabajo y los saberes socialmente productivos: el horizonte de los jóvenes ante la incertidumbre

Nancy Zúñiga Acevedo

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México
nancyza9@gmail.com



Área temática 01. Filosofía, teoría y campo de la educación.

Línea temática: Estudios críticos y analíticos sobre proyectos educativos, ideas pedagógicas, teorías, textos y autores –clásicos o contemporáneos- en el campo de estudios de la educación.

Resumen general del simposio

El objetivo general de este simposio es aportar elementos de carácter epistemológico, teórico-conceptual, histórico-contextual y político-pedagógico para pensar el campo problemático de los saberes y su productividad, así como sobre los vínculos entre la pedagogía y los complejos procesos sociales en los cuales se constituyen y forman los sujetos de la educación en las sociedades latinoamericanas de incierto siglo XXI.

Las tres ponencias que lo conforman, son parte de las investigaciones realizadas por el equipo del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL, Sede México), con el objeto de aportar a la construcción de un horizonte de intelección que brinde bases para analizar la vinculación entre la educación y la producción-apropiación-resignificación de saberes, como uno de los puntos nodales del debate pedagógico contemporáneo en educación.

En este marco, tiene relevancia analizar las particularidades que dichos saberes adquieren a partir del estudio de experiencias y perspectivas concretas y lo que esto puede representar para generar saberes que potencien la condición de los sujetos, los vínculos que construyen, así como en la construcción de horizontes de futuro y la formulación de proyectos que trasciendan la inmediatez de lo dado.

Una dimensión central de este simposio será el abordar la cuestión de la *saberes* pedagógicos, los *saberes* de la formación docente y los *saberes* socialmente productivos, así como su sentido y especificidad en la generación de experiencias pedagógicas alternativas, tendientes a aportar capital social y cultural a nuestros países, teniendo en cuenta que el punto nodal son los saberes, entendidos éstos como “objetos” portadores de una herencia que a la vez, pueden ser transmitidos y alojados en otro lugar y de forma distinta, al ser, en ese mismo proceso, alterados en la transmisión por los agentes y en las circunstancias en los que están involucrados.

Palabras clave: *Horizontes de intelección, saberes pedagógicos, saberes de la formación docente, saberes socialmente productivos, alternativas pedagógicas.*

Semblanza de los participantes en el simposio

Nombre del coordinador: Marcela Gómez Sollano

Pedagoga con estudios de licenciatura, maestría y doctorado en Pedagogía por la UNAM. Profesora de Carrera de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Responsable en México del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL). Integrante del grupo de investigación sobre Filosofía, teoría y campo de la educación del COMIE. Líneas de investigación: Teoría y epistemología de la educación; Formación de sujetos de la educación en América Latina; Historia y prospectiva de la educación. Participa como autora, coordinadora y coautora de diversas publicaciones relacionadas con estas líneas, así como en diferentes comités evaluadores y editoriales.

Nombre Participante 1: Ashanty Herrerías Ramírez

Licenciada y Maestra en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora de asignatura en la Licenciatura en Pedagogía de dicha Facultad. Miembro del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL). Líneas de investigación: sistematización de experiencias pedagógicas alternativas; teoría pedagógica, conformación del campo de la teoría pedagógica en América Latina.

Nombre Participante 2: Martha Josefina Franco García

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211 y Coordinadora del Posgrado en Lengua Indígena. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Miembro del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina (APPeAL, México). Línea de Investigación: Migración y Educación, Formación docente.

Nombre Participante 3: Nancy Zúñiga Acevedo

Licenciada y maestra en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Investigadora del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL), sede México. Profesora de asignatura del Colegio de Pedagogía de la FFyL (UNAM) y asesora de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México (SECTEI).

Textos del simposio

Saberes pedagógicos en América Latina. Aportaciones de la obra de Adriana Puiggrós al campo de la teoría pedagógica

Ashanty Herrerías Ramírez y Norma Angélica Gómez Caballero

Resumen

En el presente trabajo, elaborado por Ashanty Herrerías Ramírez y Norma Angélica Gómez Caballero, en el marco de los proyectos de investigación en curso cuyo objetivo es recuperar los aportes de la obra de Adriana Puiggrós, nos interesa pensar algunos de las elaboraciones teórico-conceptuales de esta intelectual, particularmente lo que tiene que ver con el lugar del saber y su vinculación con la dimensión pedagógicas. Su obra se nutre de su diversa y amplia producción intelectual, académica y política, la cual da cuenta de la construcción de una línea de pensamiento particular que articula aspectos de carácter teórico, conceptual, epistemológico y metodológico para situar la particularidad del campo pedagógico y de la educación en América Latina, así como su compleja articulación con lo social, lo político, lo económico, lo cultural y lo histórico, en diálogo con diversas perspectivas y tradiciones del pensamiento clásico y contemporáneo.

Este trabajo, que se nutre de la mirada que colectivamente hemos construido en el Programa APPEAL, aborda en una primera parte algunos elementos contextuales, a manera de breve semblanza, que permitan ubicar el pensamiento de Adriana Puiggrós. Posteriormente, se recuperan algunos de los elementos, tanto analíticos, conceptuales, epistemológicos y político-pedagógicos, particularmente lo que tiene que ver con el lugar del saber y su vinculación con la dimensión pedagógica, que aporta la obra de Adriana Puiggrós para pensar la educación en América Latina. Finalmente, se presentan algunas reflexiones sobre las implicaciones que este tipo de saberes han tenido en el campo pedagógico, particularmente en algunos espacios de formación en el área, lo que lleva a interrogarse sobre los alcances que estas elaboraciones han tenido y pueden tener para ubicar la trascendencia de su producción en los procesos de formación de las nuevas generaciones de especialistas en el campo pedagógico.

Palabras clave: *saberes pedagógicos, saberes, educación en América Latina, campo pedagógico, teoría pedagógica.*

Ponencia

El presente trabajo parte de considerar que la pedagogía y la teoría pedagógica, como ámbito particular del saber y de construcción de conocimiento, no pueden dejar de plantearse y preguntarse por la cuestión del conocimiento pedagógico de los procesos histórico-sociales e institucionales que articulan desde lo educativo y su particularidad.

En las últimas décadas se ha expresado el interés de los especialistas vinculados con el campo de la educación y de la pedagogía por realizar un trabajo de recuperación de autores, producciones y obras que constituyen

referentes importantes para pensar el ámbito de la teoría pedagógica. Sin embargo, en ese ejercicio la cuestión de América Latina no siempre se considera o, en caso de hacerlo, se trabaja de manera subordinada a otras perspectivas. Por lo que resulta importante no perder de vista este registro particular, con el objeto de reconocer las aportaciones que pensadores y educadores latinoamericanos han hecho a la pedagogía contemporánea, particularmente al ámbito de la teoría pedagógica, la historia de la educación y la política educativa, y lo que esto aporta para pensar un horizonte más amplio. Esta labor de acercamiento a reflexiones de un pensamiento pedagógico específico de y desde América Latina y los saberes pedagógicos que se construyen, representa una búsqueda necesaria.

En ese sentido, sin desconocer la diversidad de autores, producciones y publicaciones que constituyen referentes importantes para pensar el campo de la teoría pedagógica, en este trabajo nuestra mirada se centra en algunos de los aportes teórico-conceptuales de la obra de Adriana Puiggrós. Su obra se nutre de su diversa y amplia producción intelectual, académica y política, la cual da cuenta de la construcción de una línea de pensamiento particular que articula aspectos de carácter teórico, conceptual, epistemológico y metodológico para situar la particularidad del campo pedagógico y de la educación en América Latina, así como su compleja articulación con lo social, lo político, lo económico, lo cultural y lo histórico, en diálogo con diversas perspectivas y tradiciones del pensamiento clásico y contemporáneo.

El trabajo que presentamos deriva de nuestros proyectos de investigación, aún en curso, los cuales están dirigidos a recuperar los aportes de la obra de Adriana Puiggrós, en donde nos hemos planteado como preguntas ¿cuáles son las aportaciones teórico-conceptuales de la obra de Adriana Puiggrós al pensamiento pedagógico latinoamericano? ¿Cómo y en qué se expresa?; y ¿Qué implicaciones tiene para la formación, situar la dimensión de América Latina y las aportaciones de la obra de Adriana Puiggrós? ¿Qué sentido asignan los docentes a la obra de Adriana Puiggrós para la formación de los estudiantes, particularmente en el ámbito de la teoría pedagógica?

La ponencia, que se nutre de la mirada que colectivamente hemos construido en APPEAL, está dividida en tres partes: en la primera, se sitúan algunos elementos contextuales, a manera de breve semblanza, que permitan ubicar el pensamiento de Adriana Puiggrós. En una segunda parte se recuperan algunos de los elementos, tanto analíticos, conceptuales, epistemológicos y político-pedagógicos, particularmente lo que tiene que ver con el lugar del saber y su vinculación con la dimensión pedagógica, que aporta la obra de Adriana Puiggrós para pensar la educación en América Latina. Y, por último, a manera de cierre, se presentan algunas reflexiones sobre las implicaciones que este tipo de saberes han tenido en el campo pedagógico, particularmente en algunos espacios de formación en el área.

Elementos contextuales de una trayectoria intelectual

Como toda obra, la de Adriana Puiggrós hinca sus raíces en la vida social, política e intelectual de su contexto y de su época. Su quehacer académico y de investigación se circunscribe a partir de la década de los

sesenta, momento en el que el escenario de América Latina, como ha sido documentado, estuvo marcado por elaboraciones de carácter crítico en las ciencias sociales y las humanidades, fortalecimiento de las organizaciones populares, ensayos para pensar la integración latinoamericana y caribeña, resurgimiento de sentimientos anti-imperialistas, movimientos estudiantiles y de liberación nacional, así como por la emergencia de nuevos actores sociales (Pizarro, 1994); todo lo cual fue configurando una nueva forma de mirar y de relacionarse con el mundo y con el conocimiento.

Adriana Puiggrós, pedagoga, Maestra Normal Nacional (Argentina) y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Master en Ciencias en la especialidad en Educación del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y Doctora en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); ha publicado más de veinte libros de su autoría y más de setenta en colaboración, además de numerosos capítulos de libros, artículos en revistas especializadas, prólogos, presentaciones, introducciones y antologías en publicaciones académicas y de investigación. Ha recibido numerosas distinciones y premios, por mencionar algunos: la beca de la John Simon Guggenheim Memorial Foundation, el primer premio de ensayo del Convenio Andrés Bello 2005, el Reconocimiento Escuela Nacional de Altos Estudios de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en 2016 y, más recientemente, la distinción del Doctorado Honoris Causa de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina (2017), de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina (2019) y de la Universidad Nacional de Pilar, Paraguay (2020).

Un aspecto que resulta central a la hora de acercarse a la obra de Adriana Puiggrós es lo que tiene que ver con el trabajo colectivo, que se ha configurado a lo largo de su trayectoria intelectual, académica y política-pedagógica como un tipo de trabajo de investigación y como lógica particular que marca su obra y quehacer. Como una muestra de su disposición al diálogo y a la elaboración colectiva, y de su labor en la promoción, coordinación e impulso de grupos de investigación, se puede mencionar el proyecto de investigación colectivo, dirigido por Puiggrós y del que participaron investigadores de diversas instituciones y áreas de conocimiento de Argentina, del que devendrían los ocho tomos de la *Historia de la Educación en la Argentina* que publicó Galerna de 1990 a 1997. Obra fundante que impactó notablemente en el campo de historia de la educación argentina y una muestra potente del uso crítico de los conceptos que Puiggrós había venido desarrollando hasta ese momento, a saber: alternativas pedagógicas, sujeto pedagógico, sobredeterminación, totalidad, articulación y contradicción, desarrollo desigual, asincrónico, heterogéneo y combinado de la educación; los cuales conformaron las herramientas teóricas desde las que se analizaron los trayectos de la historia de la educación argentina.

También constituye una muestra de la importancia que otorga a la producción colectiva, la creación del Programa de investigación, formación e intervención Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL), fundando por Puiggrós junto con estudiantes de cursos avanzados y profesores destacados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en 1981, el cual se ha constituido en un fértil espacio de reflexión

y formación de estudiantes, investigadores, profesores y grupos académicos, tanto de ésta, como de otras instituciones de educación superior de Latinoamérica, en los que la obra y liderazgo de Adriana Puiggrós son referentes centrales y un pilar del pensamiento pedagógico y humanístico de la región.

El lugar del saber y su vinculación con la dimensión pedagógica

En la obra de Adriana Puiggrós, y en la producción de APPEAL, la noción de saberes ha resultado un elemento analítico pedagógico sumamente fructífero. Ésta forma parte del andamiaje teórico-conceptual y analítico que han construido, frente a las formas que el neoliberalismo pedagógico ha configurado para mirar, explicar, valorar y orientar la educación en las últimas décadas en la región latinoamericana, con la intención de situar una mirada otra que, desde la historia y la prospectiva, permita atender “los desafíos educativos en la especificidad de los conocimientos colectivos, las capacidades reales de los sujetos y el imaginario plural de justicia social” (Gómez y Corenstein, 2017, p.26).

En tanto noción ordenadora para pensar la producción de alternativas pedagógicas, permite dar cuenta no sólo de la producción, transmisión y significación de saberes, sino también porque pone en juego otras nociones como la experiencia, memoria, el conocimiento, los imaginarios, lo cultural, las identidades. Esto adquiere especial relevancia en nuestra región ya que da cuenta de cuestiones particulares de las culturas latinoamericanas, las cuales están conformadas por articulaciones diversas entre los elementos mestizos construidos durante siglos de convivencia conflictiva y los núcleos persistentes que los pueblos originarios han logrado conservar, universo complejo que se enseña y se aprende en América Latina, lo cual unas veces más evidentes que otras, da cuenta de las diferencias de la educación entre países y regiones, las cuales son significativas en cuanto al peso de aquellos aportes (Puiggrós, 2013, p.11).

En *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*, editado por Galerna en 2003, frente a la necesidad de América Latina que subraya Puiggrós, de revalorizar tanto las culturas que confluyen, así como muchas de sus instituciones y tramos enormes de su historia, como punto de apoyo desde el cual mirar hacia el futuro; y con la pregunta por el lugar del saber, la autora indaga en el campo político-educativo y político-científico, “deteniéndose en algunos núcleos significativos relacionados con la legitimación de los saberes, la distribución de los estatus y el establecimiento de las fronteras entre educación, investigación y política, de las ciencias (duras y sociales) y las humanidades” (Puiggrós, 2003, p.267).

Con este trabajo, señala Lidia Rodríguez, Puiggrós abriría un campo problemático, desde la perspectiva de la producción de los saberes:

Coloca así la cuestión de la vinculación entre educación y trabajo en un registro histórico, cultural y político [...] plantea allí las complejas articulaciones entre saber y poder a lo largo de la historia argentina en perspectiva latinoamericana, ubicando el problema de la productividad de los saberes para producir alternativas sociales, políticas, económicas, adecuadas a la realidad de nuestros pueblos, sus tradiciones, sus culturas diversas.

Este trabajo coloca las razones de la crisis en ángulo poco transitado para analizar la cuestión, como es el de las raíces culturales profundas de la sociedad y su vinculación con la dimensión pedagógica. Así, se preocupa por los obstáculos epistemológicos y políticos para investigar y enseñar-aprender, así como también por la asombrosa infertilidad de los saberes adquiridos por los argentinos para producir alternativas políticas que abrieran nuevas opciones político sociales. (Rodríguez, 2009, p.18)

Destaca el abordaje de la dimensión de saberes socialmente productivos, en el sentido que abona a lo que se constituiría en una fructífera categoría analítica para Adriana Puiggrós y los equipos del programa APPEAL, en tanto “puerta lingüística hacia otra manera de entender y valorar los contenidos de la cultura” (Puiggrós, 2009, p.13).

La categoría saberes socialmente productivos no hace referencia al sentido de la formación de fuerza de trabajo capacitada para la acumulación del capital, sino que son entendidos como aquellos “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 de la comunidad” (Puiggrós y Gagliano, 2004, p.13). Por ello, su productividad social no es inherente, sino que es histórica y tiene que ver con los sentidos que le asignan los sujetos.

Dicha categoría abriría el panorama para dar cuenta de una multiplicidad de procesos sociales y sería un aspecto que como asesora del ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires (2002-2005) y posterior como Directora General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2005-2007) –cargo con jerarquía constitucional de ministra– se impulsaría con gran fuerza. En ese marco, cabe señalar la creación en dicha provincia (2003) de la Agencia de Acreditación de Saberes del Trabajo, organismo fundado “para la investigación y valorización en términos educativos de los saberes que se construyen en la experiencia de trabajo.” (DGCyE, 2006, p.228) Con tal organismo, se buscaba reconocer legalmente los conocimientos adquiridos fuera de los circuitos formales, devolviendo la dignidad a los trabajadores y facilitándoles su reingreso al sistema escolar; partiendo de los saberes reconocidos como tales por los propios trabajadores, y a partir de éstos organizar procesos de sistematización y certificación. Tal organismo parte de la idea “de que es posible hallar formas de diálogo entre los saberes construidos en el trabajo y los saberes escolares, que posibiliten, por un lado, la valorización de la experiencia en términos educativos, favoreciendo el tránsito entre la educación y el trabajo en diversas direcciones a lo largo de las trayectorias de los sujetos; y por otro, el enriquecimiento de los programas y contenidos de la educación sistemática, a partir del reconocimiento de los distintos tipos de saberes que son puestos en juego por las personas en su experiencia cotidiana de trabajo” (DGCyE, 2006, p.229). La importancia de la creación de esta Agencia, de acuerdo con Rodríguez, yace en el valor de empoderamiento para los sujetos que representa el reconocer, desde el espacio público, los saberes que portan. (Rodríguez, 2019, pp.145-146).

La riqueza de la categoría saberes socialmente productivos se puede ver expresada en *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*, obra coordinada por Adriana Puiggrós

junto con Rafael Gagliano y fruto del trabajo de investigación desplegado desde el año 2002 por el equipo argentino del programa APPEAL, en co-coordinación con el equipo de México, titulado “Los saberes socialmente productivos en América Latina”. Además de avanzar en la construcción de la categoría analítica, se pone en juego para hacer el análisis de experiencias concretas, en este caso, el de los avatares de los saberes socialmente productivos en la fábrica SIAM-CIAM (Siglas que refieren a Sección Industrial Amasadoras Mecánicas y Cooperativa Industrial Argentina Metalúrgica) –legendaria fábrica de la provincia de Buenos Aires–, la cual, señalan los autores, constituye una metáfora del proyecto industrializador truncado en Argentina y del proceso que se dio en la época de recuperación de fábricas y espacios laborales por parte de los trabajadores, y en ese sentido, también “un mirador desde el cual es posible analizar la participación de los procesos educacionales en el desarrollo y los tropiezos del sistema productivo.” (Puiggrós y Gagliano, 2004, p.221).

Asimismo, se puede observar la riqueza de la categoría saberes socialmente productivos en su articulación con el campo problemático de las alternativas pedagógicas y con los saberes de integración, en el desarrollo de proyectos de investigación, co-coordinados por los equipos de México y Argentina del programa APPEAL, de los que derivaron publicaciones como *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*, publicado en México en 2009, bajo la coordinación de Marcela Gómez Sollano quien, junto a Adriana Puiggrós escribió el capítulo intitulado «Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio». En éste sus autoras se propusieron ubicar algunos referentes para pensar los alcances que la noción de saberes socialmente productivos puede tener para dar cuenta de la precariedad del discurso hegemónico que se ha configurado de manera particular en los diversos países de la región y hacer visibles dimensiones de la realidad que han quedado en los bordes de las políticas educativas de ajuste de corte neoliberal, lo cual puede contribuir a la producción de alternativas (Puiggrós y Gómez, 2009).

Del desarrollo de proyectos de investigación coordinados por los equipos de Argentina y México del programa APPEAL de ese momento, también derivó *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*, con la dirección de Adriana Puiggrós y la coordinación de Lidia Rodríguez, el cual fue publicado en Argentina por Galerna en ese mismo año (2009). Este título condensa los términos que habían ordenado buena parte del trabajo de los equipos y pretendía ser una base para el debate teórico que resultaba decisivo en la época de la lucha por una educación nacional y popular en Argentina. En el prólogo, Adriana Puiggrós señala que el uso que el programa APPEAL hace de la categoría saberes se trata de una “rebelión frente a la estrecha sapiencia de las teorías pedagógicas destinadas al control de las conductas, como la puerta lingüística hacia otra manera de entender y valorar los contenidos de la cultura” (Puiggrós, 2009, p.13).

Huellas en el campo pedagógico y en los espacios de formación en el área

Ya que las diversas formas de abordar cuestiones relacionadas con el conocimiento responden a las múltiples visiones de la realidad, la noción de saberes puede brindar una base significativa para situar las posibilidades

del conocimiento y la experiencia en el proceso en el que estos se producen y, de alguna manera, una forma de leer y pensar nuestro complejo e incierto tiempo histórico, ya que dan cuenta de un legado que adquiere sentido en la formación de los sujetos, así como en la generación de opciones de futuro y de alternativas pedagógicas (Gómez, 2009, p.85).

En este sentido, resulta interesante pensar los aportes de Adriana Puiggrós, en tanto saberes pedagógicos, que nutren la intervención docente. Asumimos junto con Bertha Orozco, a la pedagogía como racimo de saberes y objetos educativos complejos, como “forma de pensamiento teórico multirreferencial y complejo, no se subsume en los saberes disciplinarios como la sociología, filosofía, psicología, política, antropología, historia, epistemología, economía y demás disciplinas que incursionan en el campo educativo, sino que dialoga con ellos para producir una reflexión teórica que mira al objeto educación entre sus pliegues y puntos de articulación, esto es, en su complejidad. Por tanto, no se subsume en parcelas disciplinarias, aun cuando incluye planos y niveles de objeto abordables desde otros campos del saber. Mucho menos se concibe a la pedagogía equivalente a la instrucción y a la parte instrumental del trabajo en el aula” (Orozco, 2009, p.80).

Algunas de las aportaciones de Adriana Puiggrós planteadas anteriormente en términos generales, tienen incidencia en la formación, por ejemplo, en términos de experiencias docentes. Encontramos que la perspectiva analítica presente en su obra ha sido retomada en algunos de los programas de estudio de profesoras y profesores que, vinculados a ámbitos de lo teórico-filosófico, hacen de sus elaboraciones un eje central para el abordaje de diversos temas asociados a la historia del pensamiento pedagógico en distintos países de América Latina, así como en lo que refiere a cuestiones epistemológico-metodológicas de la investigación educativa y pedagógica. Tal es el caso de la asignatura “Seminario de Teoría, filosofía e historia de la educación y la pedagogía 7” impartida por la Bertha Orozco Fuentes en la Licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y en el cual se recupera *De Simon Rodriguez a Paulo Freire* de Adriana Puiggrós, que se constituye como obra base cuya recuperación permitió, a nivel de la intervención docente, el abordaje del eje temático: “Pensamiento pedagógico en América Latina y el Caribe: rutas de indagación sobre la historia del pensamiento pedagógico con autores de otros contextos culturales, épocas, situaciones históricas y perspectivas teóricas”.

Otro ejemplo es el caso del programa institucional de la materia “Pensamiento pedagógico contemporáneo” de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, en el que se retoma la propuesta pedagógica elaborada por Adriana Puiggrós como parte de *El pensamiento pedagógico Latinoamericano*, lo cual da cuenta, además del amplio reconocimiento a su obra como y su trayectoria político-académica, de la apropiación que instituciones y docentes han hecho en torno al trabajo desarrollado por dicha autora.

Por último, podemos señalar la recuperación que hace Patricia Medina, como parte del Programa de Posgrado en Pedagogía, en donde relaciona la dimensión de saberes socialmente productivo con la descolonialidad y las metodologías en investigación educativa y pedagógica.

Con lo anterior buscamos dar cuenta de la importancia que tiene para el campo pedagógico continuar explorando las aportaciones que autores de la región latinoamericana han desarrollado que, más allá de un sentido exegético,

nos permita ampliar la mirada en cuanto a la complejidad de los procesos educativos (en tanto que se desarrollan en la realidad histórico-social, se reconfiguran y resignifican en función de las diversas lecturas que se realizan de los mismos), su particularidad histórica, y, sobre todo, lo que contribuyen para pensar la realidad educativa actual de nuestra región. De ahí la importancia de recuperar también las apropiaciones y resignificaciones que hacen los docentes y especialistas vinculados con el campo de la educación y la pedagogía, de los aportes teóricos de pensadores y pensadoras, como es el caso de Adriana Puiggrós; lo que lleva a interrogarse sobre los alcances que la obra de ciertos autores han tenido y pueden tener para ubicar la trascendencia de su producción en los procesos de formación de las nuevas generaciones de especialistas en el campo pedagógico.

Referencias bibliográficas

- DGCyE (2006) Agencia de Acreditación de Saberes del Trabajo. En *Anales de la educación común*, 2(5), 228-231.
- Gómez Sollano, M. (Coord.) (2009) *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México: UNAM.
- Orozco, B. (2009). Saberes socialmente productivos y aprendizaje. Articulación didáctico-pedagógica. En Marcela Gómez Sollano (coord.). *Saberes socialmente productivos y educación: contribuciones al debate*. (pp. 79-95). México: UNAM-Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Pizarro, A. (1994). *De ostras y caníbales*. Santiago de Chile: Editorial de la Universidad de Santiago.
- Puiggrós, A. (2003). *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna, 2003.
- Puiggrós, A. (2009). Prólogo. En A. Puiggrós (Dir.) L. Rodríguez, (coord.), *Saberes: reflexiones, experiencias y debates* (pp. 7-14). Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (Coord.) (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Puiggrós, A. y Gómez, M. (2009). Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio". En Gómez, M. (Coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate* (pp. 23-37). México: UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional-Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas. (Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades).
- Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Rodríguez, L. (2019). La 'contrarreforma' posneoliberal en Argentina. Tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas (2003-2015). En M. Gómez Sollano y Martha Corenstein (Coords.), *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina* (pp. 137-186). México: FFyL-UNAM.
- Rodríguez, L. (2009). Un relato de la construcción del trabajo. En A. Puiggrós (Dir.) L. Rodríguez, (coord.), *Saberes: reflexiones, experiencias y debates* (pp.15-36). Buenos Aires: Galerna.

Saberes de la formación docente como campo problematizador

Martha Josefina Franco García

Resumen

Situando los referentes teóricos construidos en el grupo de trabajo de Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina (APPeAL) sobre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas, realizamos un acercamiento al saber de la formación docente, advirtiendo por una parte, el metadiscurso hegemónico que sostiene a la formación docente desde una racionalidad que institucionaliza la eficiencia y eficacia, para lograr mayor utilidad del sistema escolar, frente a otro pensamiento centrado en las dimensiones políticas y culturales del legado pedagógico latinoamericano donde Freire tiene un lugar preponderante y que Puiggrós inscribe y produce. En este sentido, nos enfocamos a reconocer que la concepción del saber docente articulado al *inédito viable* como proyecto promesa, constituye un eje articulador que permite pensar la formación docente.

Palabras clave: Formación docente, saberes, institución, inédito viable, América Latina.

Ponencia

Consideramos que “formar docentes está estrechamente relacionado con los saberes y su transmisión... tanto los saberes disciplinarios, el pensar entre las disciplinas, como los saberes pedagógicos” (Frigerio, 2008, p.9 y11), por ello, nos interesa situar la importancia y el sentido que tiene la concepción del saber, en la construcción del proyecto promesa que inscriben las instituciones que forman a los docentes.

Sostenemos en este trabajo que la problematización inscrita en el campo de la formación docente se ha enfocado desde la postura hegemónica, en posicionar el *¿Qué enseñar?* dejando a un lado la discusión pública que nos parece nodal: *¿Para qué enseñar?* Cuestión que el poder hegemónico tiene muy claro, sin embargo su discurso no se abre a la discusión, de esta manera se inscribe en un selecto grupo que la construye altamente racionalizada y neoliberal (Puiggrós, 2019), con “la esperanza de hacer al profesor profesional y al niño cosmopolita” (Popkewitz, 2015, p. 429).

Con ello se deja a un lado en qué contexto sociohistórico, cultural, político y ético presente y en prospectiva se va a formar a los docentes, tomando en cuenta el “proyecto promesa: *¿A qué se interpela?* a los sujetos (De Alba, 2021). Lo que en un segundo momento deviene en *¿Qué enseñar?*, la propuesta de formación desde la construcción del saber, entendido como entramado que sostiene un *ethos* profesional, el cual entendemos como:

El conjunto de creencias, valores, normas y modelos que orientan el pensamiento y el comportamiento. Es el núcleo cultural que caracteriza a una sociedad, un grupo o una institución. El *ethos* se relaciona con las identidades sociales, con los sistemas de representaciones compartidas, con las conciencias colectivas y de clase, con las visiones del mundo y otros hábitos (Gómez *et al*, 2013: 55).

Con ello, es claro que a partir de la formación, como proceso permanente, se instituye el *ethos* con carácter constitutivo en los educadores, desde el saber y la experiencia colectiva, que crean lazo social, a partir de un proyecto común y esto es radicalmente opuesto a querer homogenizar a los sujetos con indicadores expofeso.

Sin embargo, en el discurso hegemónico, como advierte Lyotard (1991), los conocimientos [saberes], “en lugar de ser difundidos en virtud de su valor formativo o de su importancia política, puede imaginarse que sean puestos en circulación según las mismas redes que la moneda...como conocimientos de inversión” (p.7), por ello, el interés en ¿Qué enseñar? se sostiene en la lógica de acumular e invertir. De esta manera, el saber, como valor formativo pleno, está en desuso frente al conocimiento que provee ganancias.

A partir de estos planteamientos, iniciamos presentando la discusión existente en la esfera política internacional, sobre la formación de profesores y los saberes que el perfil deseable enmarca para identificar al profesional calificado. Posteriormente, argumentamos que más allá de determinar un determinado perfil docente unívoco, que enlista competencias profesionales, es necesario posicionar la noción de formación docente y los saberes que sostienen el *ethos* de la profesión, identificando las líneas que tejen la construcción de sentido de ser docente, para ello, articulamos las nociones de formación docente, institución, saber e inédito viable, que nos van a permitir sostener la construcción epistemológica del saber de la formación docente como una urdimbre inscrita en la experiencia del educador como sujeto crítico.

En la Declaración de Incheon del 2015, elaborada por la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial, el PNUD, ONU Mujeres, Ministros de Estado y representantes de la sociedad civil, entre otros, se plantea “la visión de la educación para los próximos 15 años” teniendo como antecedentes las declaraciones sobre la Educación para Todos de de Jomtien (1990) y de Dakar (2000).

En Incheon, el objetivo fue “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015, p.7) a partir de 10 metas, una de ellas se refiere a “aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados” (Ibid. p.21) a partir de la formación inicial y permanente; monitorear y mejorar la calidad de dicha formación, equiparar profesionalmente el trabajo docente y “elaborar un marco de calificaciones para los docentes, los formadores de docentes, los supervisores de docentes y los inspectores” (Ibid, p. 55). Con esto último, advertimos el interés de cuantificar el “saber disciplinar-transdisciplinar-experiencia docente” cosificando la formación.

Para determinar si un profesor está calificado, se plantea que se construya un entramado de normas nacionales, en las que se diseñe, desde un sistema de evaluación, al maestro ideal (no real), construido desde la racionalidad. De esta manera, “el profesionalismo como búsqueda de un lenguaje común encarna una búsqueda particular positivista de certezas cuya objetividad elimina opiniones privadas, subjetividad y emotividad en la búsqueda de progreso” (Popkewitz, 2015, p.447 cfr. Puiggrós 2019), con ello, se da un desplazamiento de sentido del saber docente de la formación como un ejercicio pleno, a la cualificación inscrita en competencias estandarizadas basadas únicamente en la ciencia y en ello se tiende a centrar el proceso de formación docente en el cumplimiento de perfiles establecidos.

Se advierte que en el campo de la problematización de la formación docente, se encuentra un discurso hegemónico que tiende a plantear indicadores que determinan si es adecuada o no la formación de los educadores, sin embargo, nos parece que debemos ir más allá del registro de la construcción de saberes y competencias como indicadores del perfil docente al estilo de Perrenoud (2009) que aboga por un profesor que sea: “1. organizador de una pedagogía constructivista, 2. garante del sentido de los saberes, 3. creador de situaciones de aprendizaje, 4. gestor de la heterogeneidad, 5. regulador de los procesos y de los caminos de la formación (p.5), para posicionar al sujeto de la experiencia, en construcción, contingente, en prácticas de transmisión del saber en un contexto socio-histórico, determinado, como es el de América Latina, que obliga a la construcción del sujeto de lo político, que aún mantiene huellas del colonialismo que trastocan y dominan el devenir y que plantean evidentes retos de formación desde una mirada poscolonial, es decir, desde un giro de sentido, desde un posicionamiento liberador (Freire, 2009).

Resulta necesario entonces precisar la noción de formación como proceso, lo que implica un trabajo intelectual que realiza el sujeto, un ejercicio constitutivo abierto, inacabado, posibilitador. En este orden de ideas, Yurén (2000) refiere que retomando las ideas de Hegel y la teoría de Habermas, se puede decir que “la formación es un proceso cuyo movimiento se asemeja a una espiral. El sujeto recibe de la sociedad y la cultura los elementos que le permiten desarrollarse y configurar su personalidad. A su vez el sujeto actúa consciente, crítica y creativamente sobre su entorno social y cultural para transformarlo y transformarse. Es, en suma, el movimiento del para sí” (p. 29)

Diversos discursos interpelan al sujeto, el cual, en un acto reflexivo, realiza un proceso de significación y/o resignificación de la realidad, acción que va constituyendo su identidad. Es entonces la formación una experiencia plena, de búsqueda, que tiende a constituir de manera contingente y precaria al sujeto que logra mirarse frente a su realidad, construyendo en el caso que nos ocupa al docente desde un proceso activo, posicionando al sujeto de la experiencia inscrito en una realidad social, desde su potenciación lo que “exige reinsertar la subjetividad del sujeto en la realidad que se construye, por consiguiente, el conocimiento se transforma en consciencia, a través de la institucionalidad de las prácticas sociales” (Zemelman, 1999:56).

A partir de lo planteado, creemos que lo fundamental es precisar cuáles son los vínculos y fusiones del saber y del hacer, desde los fundamentos que posibilitan la constitución del docente inscrito en las instituciones (las escuelas formadoras de docentes, la escuela donde se labora, etc), lugares que guardan una memoria histórica y que a través de sus integrantes, son capaces de construir un proyecto de sentido.

Y es que las instituciones se vuelven espacios sociales fundamentales en los procesos de formación, de esta manera la constitución de sujeto se articula a la transmisión de saberes que allí se producen y circulan.

Reconocemos que la institución es “una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relaciones variables, un componente funcional y un componente imaginario” (Castoriadis, 2013: 211). Desde lo funcional y simbólico, las tramas discursivas permiten el juego desde lo instituido (que es posible

desde una estructura, un deber ser, normas y sanciones) y el rejuego desde lo instituyente (espacio de los sujetos que tienden a transformar lo instituido).

Existe un sinnúmero de instituciones, no obstante, todas ellas forman parte de la gran institución de la sociedad como refiere Castoriadis (2013). De esta manera, “la sociedad se instituye ella misma dándose las instituciones que no sólo le confieren forma, sino que la realizan, y dicha institución es obra de lo imaginario en la dimensión histórico-social” (Murga, 2017: 37).

“La institución significa normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer las cosas”. (Mier, citado en Murga 2017: 39). Por ello, la institución desde sus procesos y fines, se configura y perfila de manera operativa y simbólica con los sujetos a quienes interpela. Es por ello que juegan un papel importante en el *ethos* sobre todo cuando se instauran con el propósito de formar a los sujetos. De esta manera, las instituciones creadas por el Estado como la escuela, podemos entenderlas como:

Espacios estructurados y estructurantes, formaciones históricas, sociales y culturales que determinan lógicas en la medida en que su trama social infunde una representación social... [a la vez que] son espacios contingentes donde se posibilitan acontecimientos desde lógicas diferentes que reconstituyen prácticas y sentidos permitiendo con ello su permanencia social” (Franco, 2015: 51).

Debido a ello, la consolidación y transformación de las instituciones, genera que sus funciones constituyan nodos del tejido social, convirtiéndose en operadoras y transmisoras del discurso de la política nacional. De esta manera, la institución educativa como instancia clave del Estado, condensa y organiza los postulados sociales a partir de las políticas educativas que determinan planes y programas de estudio, esto de forma compleja, debido a que “los sistemas educacionales públicos han sido siempre espacios de tensión entre Estado y sociedad y al mismo tiempo espacios de vinculación” (Puiggrós, 2010: 59). En esta relación, se inscribe la escuela como espacio donde el discurso y la acción concretan fines, procesos y contenidos (Popkewitz, 2009).

El Estado, rector de la educación, históricamente determinó que la escuela formara a los futuros ciudadanos conformando sus identidades. Sin embargo, en la complejidad social, si bien la escuela intenta crear roles, “no puede ser considerada como una institución que transforma principios en roles, sino como una sucesión de ajustes entre los individuos” (Dubet y Martucceli, 1998, p. 61), ya que existe una dinámica entre disposiciones gubernamentales verticales y la agencia de los sujetos, lo que conforma prácticas y procesos escolares complejos donde lo instituido y lo instituyente conforman una trama social particular.

La institución educativa donde se forman los docentes, como una red de significaciones de la sociedad, tiene como propósito la transmisión de saberes para la constitución del sujeto que se posiciona socialmente en la medida en que se articula con los otros desde el discurso y acción aprendidos. En este caso identificar la importancia de los saberes que allí se producen y circulan cobra relevancia por lo que es necesario situar dicha noción articulada a la formación docente e instituciones.

Partimos de reconocer que el saber es lo que construye trama social, es una inclusión discursiva en el mundo social a través de la experiencia, identificándolo como un saber abarcativo que construye la realidad. Y es que “con el término saber no se comprende solamente, ni mucho menos, un conjunto de enunciados denotativos, se mezclan en él las ideas de saber-hacer, de saber-vivir, de saber-oír, etc. Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad” (Lyotard, 1991, p. 18), desde este planteamiento, el saber es una urdimbre que deviene en conformar sentido a la realidad.

Orozco (2002) refiere que para Lyotard, el aspecto relacional cobra gran importancia, de esta manera, “la esfera de la ciencia se entrelaza con la esfera de lo social, de lo ético y de lo político” (p.175) en un proceso de constitución de sujeto a partir de apropiarse del saber en cuestión.

El saber se relaciona con la manera en que se ha aprendido-aprehendido con todos los sentidos y en procesos de reflexión a ver el mundo-mundos. En la formación inicial de los educadores, pensemos en una normal rural a diferencia de una urbana; en servicio, en el aula indígena o en un colectivo docente ciudadano, etc. En todos estos espacios, el sujeto que se forma en la docencia, se sitúa en instituciones que lo conminan a constituirse como mediador de aprendizajes desde entornos diversos y de esta manera:

Produce y reproduce discursos de su ser ahí. Su actuación discursiva le posibilita inscribirse en las lógicas y contralógicas del mundo en que se instala de forma holística, desplegando una diversidad de recursos (sensoriales, cognitivos, valorativos, etc.,) que le permiten hacer comprensible su entorno y posicionarse en él, a través de discursos que lo articulan con los otros, construyendo su realidad, al nombrarla y habitarla desde su pertenencia social (Franco, 2013, 525).

De esta manera, el saber va configurando el *ethos* docente que conforma el ser y el deber ser, instituido de una carga valorativa social que conlleva en el discurso, la promesa civilizatoria, como sostén de las prácticas cotidianas del educador.

En los saberes docentes “se condensan las prácticas y los discursos, las experiencias y expectativas, la realidad y los imaginarios colectivos, los cuales oscilan entre lo propio y lo ajeno, entre lo anterior y lo posterior; entre lo tradicional y lo moderno. Los contenidos que circulan cobran vida en la transmisión” (Sollano, Hamui y Corenstein, 2013, p. 80). Aspecto nodal de la práctica docente.

En el significante transmisión, es necesario pensar qué significado se sustenta, cómo se conforma en la acción, con qué sentido y qué construye, pensamos entonces en el vínculo pedagógico que Freire plantea como “toda relación entre educador y educando, que nunca es neutra respecto a la legación/adquisición de contenidos, emociones, preferencias” (Puiggrós, 2019, p.95).

En la transmisión que se sostiene desde el vínculo pedagógico, encontramos una fuerza que la instituye y es el *inédito viable*, como promesa que se crea como una posibilidad real de trascender la situación límite que se

advierten como determinante histórico, que sujeta, hacia la construcción de “algo definido a cuya concreción se dirige la acción” (Freire, 1982 p. 121), así, el *inédito viable* se constituye en “recurso imaginativo que proyecta el futuro posible a partir de la desconstrucción crítica del presente” (Rojo, 1996, p.3), como un “percibido destacable que sólo se conseguirá por la acción liberadora (Freire, 2018, p. 241).

Como plan de acción, el *inédito viable* se materializa como proyecto que sostiene en el horizonte la utopía capaz de concretarse, al reconocer en el proceso pedagógico la viabilidad de lograr la *buena educación* (Torres, 2006) que sostiene la trama social y permite dar sentido y valor a la profesión docente y en este orden de ideas, a la institución educativa le confiere sentido y legitimidad social.

Es entonces cuando los aprendizajes socialmente significativos (noción que tiene su posicionamiento “epistemológico, político y conceptual con la categoría saberes socialmente productivos de Puiggrós y Gagliano” (Orozco, 2009, p. 73) se configuran por el juego de diferencias que les dan los contenidos regional y local... creando lazos de aprendizaje que fortalecen la interioridad y la exterioridad de la identidad... Los aprendizajes socialmente significativos articulan prácticas escolares con prácticas comunitarias, sociales, culturales y productivas” (*Ibid*). Con ello, la transmisión se abre y articula socialmente, como eje rector de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Así, la acción del sujeto que se forma, en este caso del docente, se da “en situación de aprendizaje, de vinculación con un objeto de conocimiento nuevo, en cuyo marco se configuran la relación consigo mismo, con los otros, con el tiempo, el lenguaje y los saberes y conocimientos disciplinares” (Frigerio, 2008, p.18). Con ello, Frigerio plantea el ejercicio de constitución de sujeto en relación al saber, para transitar al saber ser, que supone parte esencial del sujeto en construcción contingente, en el caso del docente, ser y habitar la docencia.

Nieva y Martínez (2016) refieren a la formación docente como “un proceso en el cual se reconoce el papel activo del sujeto desde sus potencialidades como sujeto de aprendizaje con carácter autotransformador y transformador de la sociedad, su historia, desarrollo y cultura, de la cual es portador” (p.18). De esta manera, en la formación se realiza una aprehensión histórica de la cultura, relacionada con el presente desde la producción contemporánea de significados, en tanto respuesta a la incidencia permanente de lo social en el devenir, identificando la acción particular del docente: la transmisión como mediación cultural (Vigotsky, 2017) cuestión que lo sitúa como agente social transformador, que en América Latina tiene que ver con una acción política liberadora (Freire, 1982).

Consideraciones finales

El saber de la formación docente lejos de determinarse a priori, es necesario problematizarla junto a los formadores de docentes y con los docentes, como un *inédito viable*, como alternativa pedagógica que trasciende las situaciones límite para sostener otros horizontes posibles y alcanzables. La idea es pensar-problematizar a la manera de Freire (1982), la realidad para reconstruir desde la agencia colectiva en las instituciones, el saber

docente como trama social, que sostiene ese gran proyecto promesa que le da sentido y lazo social y que evoca la transmisión del saber.

Referencias bibliográficas

- Castoriadis, Cornelius (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- De Alba, Alicia (4 de febrero de 2021). Presencialidad, Internet y vínculo pedagógico. Presencialidad virtual. En *Simposio desafíos en los procesos de la formación y capacitación de las y los profesores*. SMSEM. <https://www.youtube.com/watch?v=txvxVtp4IFg>
- Dubet François y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Franco, Martha (2015). Configuración de identidades estudiantiles. El caso de jóvenes de un bachillerato en un contexto migratorio. En Landesmann Monique (coord). *Instituciones educativas, trayectorias e identidades de sus sujetos* (pp. 37-67). México: UNAM.
- Franco, Martha (2013). La asociación Tepeyac: una pedagogía transfronteriza en construcción. En Gómez, Marcela y Corenstein Martha. *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, UNAM- FFL, pp. 519-552.
- Freire, Paulo (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1982). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2018). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela (2008), "Formar para el ejercicio de la enseñanza. Preguntas alrededor de la problemática del saber. Seminario internacional: profesionalizar a los profesores sin formación inicial: Puntos de referencia para actuar. Recuperado de https://www.france-education-international.fr/sources/conferences/cd-2008_professionnaliser-les-enseignants-sans-formation_initiale/es/docs/conferences/frigerio.pdf pp. 1-22.
- Gómez, Marcela, Hamui Liz y Corenstein Martha (2013). Huellas, recortes y nociones ordenadoras, en Gómez Marcela y Corenstein Martha (coords.). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, UNAM- FFL, pp. 33-65.
- Lyotard, Jean (1991). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Editorial REI.
- Murga, Luisa (2017). Institución y proyecto: Frente a la tecnología de la indiferencia. En Ramírez Beatriz (coord.) *Ecos de Castoriadis. Para una elucidación de la institución hoy* (33-54). México: UAM Xochimilco.
- Nieva, José y Martínez, Orietta (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y sociedad*, 8 (4). pp. 14-21.
- Orozco, Bertha (2002). Relación entre saber narrativo y saber científico en Lyotar: una herramienta de análisis para el discurso educativo. En Ruiz, Mercedes (coord.). *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*. México: Plaza y Valdés, pp. 163-189.
- Orozco, Bertha (2009). Aprendizajes socialmente significativos y saberes. En Gómez Marcela (coord.). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México: UNAM, pp. 79-96.
- Puiggrós, Adriana (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. Buenos Aires: CLACSO.
- Puiggrós, Adriana y Rodríguez, Lidia (coords). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires: Galerna.

- Perrenoud, Philippe (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3). Recuperado de https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf pp. 1-27.
- Popkewitz, Thomas (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, Thomas (2013) La práctica como la teoría del cambio. Investigación sobre profesores y su formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesores*. Recuperado de <file:///Users/martha/Downloads/43612-Texto%20del%20art%C3%ADculo-132094-1-10-20151222.pdf> pp. 1-26.
- Puiggrós, Adriana (2019), *La escuela como plataforma de la patria*. Buenos Aires: CLACSO.
- Puiggrós, Adriana (2010). *La tremenda sugestión de pensar que no es posible*. Buenos Aires: Galeana.
- Rojo, Alejandro. (1996). Utopía freireana. La construcción del inédito viable. *Perfiles Educativos*. N° 74. IISUE. Recuperado el 30 de diciembre de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207402>
- Torres, R. (2006). Derecho a la educación. Es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. En *Simposio Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos*, Barcelona: Diputación de Barcelona, pp.1-31.
- UNESCO (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo Sostenible 4. Santiago: UNESCO.
- Vygotsky, Lev (2017). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Yurén, Teresa (2000). *Formación y puesta a distancia su dimensión ética*. México: Paidós.
- Zemelman, Hugo (1999). *Reflexiones en tiempos de globalización. Reformas de Estado y Reformas Educativas. La crisis de las ciencias sociales*, La Paz: Centro de Investigación y Acción Educativas.

Pensar los saberes del trabajo y los saberes socialmente productivos: el horizonte de los jóvenes ante la incertidumbre

Nancy Zúñiga Acevedo y Gerardo Hernández Carrera

Resumen

Frente a un escenario repleto de incertidumbres que en materia laboral y educativa han atentado contra la población de los jóvenes desde hace varias décadas, el presente trabajo es una aproximación a los problemas de la juventud relacionados con el vínculo educación-trabajo y las configuraciones que se establecen en el mismo, para que teniendo como referente de análisis los saberes socialmente productivos y los saberes del trabajo se problematicen las identidades de los jóvenes que se construyen a partir de los propios saberes creando un tejido social que en el contexto actual frena posibilidades y transgrede proyectos personales y colectivos. Las juventudes son un grupo social que históricamente ha sido vulnerado en sus derechos y en su participación en la vida pública, prueba de ello los datos presentados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2018, año en el que la población de jóvenes ascendió a 30.6 millones, de los cuales el 66.8% no asistió a la escuela, el 5.8% no tenía un empleo y de quienes lo tenían, el 59.5% laboraba en

la informalidad. De manera que el acceso a la educación y al trabajo son una problemática latente para esta población, este escenario recalca la urgencia de reconstruir cómo se ha generado esta trama social que vivenciamos en el tiempo presente en México, por lo que situar este escenario en sus dimensiones históricas, políticas, económicas y culturales nos brinda herramientas para pensar en cuál es el papel de los saberes del trabajo y los saberes socialmente productivos para la formulación de tramas sociales que en materia educativa y laboral han configurado las identidades de este sector juvenil.

Palabras clave: Educación, trabajo, saberes, saberes socialmente productivos.

Ponencia

La población juvenil es un grupo social que históricamente ha sido vulnerado en sus derechos, de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el 2018 la población ascendió a 30.6 millones, de los cuales el 66.8% no asistió a la escuela, el 5.8% no tenía un empleo y de quienes lo tuvieron, el 59.5% laboró en la informalidad. Sumado a lo anterior, de acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), el 44.3% de jóvenes vive en alguna situación de pobreza. Ante este contexto, es importante discutir el papel de los jóvenes ante un escenario repleto de incertidumbres que en materia laboral y educativa han atentado contra sus proyectos, aspiraciones y subjetividades, realizando una lectura desde la concepción de saberes, como un eje analítico que nos posibilita el cuestionamiento sobre la dimensión de los sujetos y la construcción de sus proyectos desde las experiencias que marcan los modos de pertenencia a una comunidad. Para cumplir con este objetivo, inicialmente se trabaja con la conceptualización de la juventud; posteriormente se recupera la situación laboral a la que se enfrenta este grupo etario, así como la disputa por el sentido de la educación; finalmente, a partir del vínculo educación- trabajo se problematiza la cuestión de los saberes como un referente que focaliza su atención en la transmisión y resignificación de los mismos para la construcción de narrativas en su relación con el momento que se inscriben, posibilitando la transformación de identidades.

Hacia la (re)conceptualización de la juventud

El panorama mencionado nos traza un camino para pensar y ubicar históricamente la situación a la que se enfrentan los jóvenes en materia laboral y educativa. Para ello, es necesario tomar como punto de partida las transformaciones sociales, culturales y económicas que a lo largo de estas últimas décadas han suscitado graves problemáticas en la vida pública y en la democracia de los países latinoamericanos tras la implementación de políticas de ajuste de corte neoliberal. Respecto a ello:

El impacto de este complejo proceso ha redimensionado no solamente al escenario de los vínculos entre las naciones, lo cual impacta en el concepto mismo de nación, de Estado y de sociedad, sino las condiciones en las que los agentes sociales interactúan, se organizan y construyen lazos en el marco de la precariedad, la

incertidumbre, la injusticia y el riesgo en el que se produce el diario existir de las personas. (Gómez & Puiggrós, 2009, p. 25)

El modelo laboral vigente en el caso de México ha generado modificaciones sustanciales en la organización y gestión del trabajo, modificando no sólo el ámbito laboral propiamente dicho, sino también otros entramados que convergen en la vida social que, además, modificaron las proyecciones y sentidos en cuanto a la formación de los sujetos históricamente situados.

En materia de los jóvenes en México, precisamos que cuando hablamos de ‘juventud’ nos referimos a un concepto que está en constante construcción y que forma parte de las mediciones que socialmente se han establecido para determinar cada etapa biológica de los seres humanos en función de sus capacidades y características con relación a los otros agentes que interactúan en las dinámicas de la vida en colectivo.

La identificación de este sector denominado como ‘juventud’, por lo tanto, tendría que problematizarse y pensarse en función de las relaciones que establecen estos sujetos con su entorno. En este sentido, “la categoría de ‘joven’ o ‘juventud’ hace referencia a otro en un mismo u otro contexto determinado. De allí que sea arbitraria y resultado de las luchas generacionales entre los que llegan y pretenden ocupar un espacio en la sociedad y los que pretenden mantenerse y no ser desplazados”. (Castillo, et al, 2019, p. 25)

Frente a esto, podríamos retomar el concepto de juventud desde su construcción social como una forma de estratificar a distintos sectores por edad biológica para establecer parámetros y formas de relacionarse entre sí. De acuerdo con Bourdieu, la edad es un dato biológico que es manipulado socialmente para definir una unidad social de un grupo específico que posee intereses en común. Asimismo, “[...] en la división lógica entre jóvenes y viejos está la cuestión del poder, de la división (en el sentido de repartición) de los poderes. La clasificación por edad [...] viene a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar”. (Bourdieu, 1990, p. 164)

Con estas conjeturas, convendría aproximarnos a un concepto de juventud que no sólo abarque y recupere los mandatos psico-biológicos preestablecidos de este grupo poblacional, “sino en los términos polisémicos que envuelven al sujeto, las implicaciones de la construcción sociocultural e históricamente definida”. (Pinheiro & Henríquez, 2014, p.47)

En tanto, para hablar de jóvenes es necesario reconocer la diversidad de formas de serlo y, con ello, se requiere de una mirada amplia para no ver a este sector poblacional como simples beneficiarios de servicios públicos, sino retomar su condición de sujetos en tanto actores estratégicos de desarrollo que tienen necesidades y características específicas.

La juventud es vista como una etapa de la vida en la que se definen aspectos que marcan la vida adulta: la finalización de estudios, la adquisición de competencias para el trabajo, el inicio de una trayectoria laboral y, en

muchos casos, el establecimiento o consolidación de un núcleo familiar propio. En la realidad latinoamericana, muchas veces esas fases y transiciones no siguen una trayectoria lineal, sino que constituyen momentos en los que se reproduce y magnifica la desigualdad. Un desafío importante para los jóvenes de la región es la transición de la escuela al mercado laboral. En el que se enfrentan a dificultades para concluir el proceso educativo y adquirir las habilidades que se requieren en el mercado laboral, debido a las barreras que existen para integrarse al mercado de trabajo en condiciones adecuadas. (Trucco & Hullman, 2015)

La identidad de los jóvenes frente al mercado laboral: entre la precariedad y la empleabilidad

Siguiendo esta concepción social respecto a la noción de juventud, convendría situar y perfilar las distinciones de cómo se concibe a este grupo social actualmente en la sociedad mexicana. Para ello se vuelve imprescindible describir el escenario social en el cual se envuelven estos sujetos en el marco del momento histórico actual, caracterizado por la agudización de las incertidumbres. Tal es el caso de la cuestión laboral, como un terreno que ha sufrido grandes transformaciones, tras la apertura al modelo neoliberal en México que desde los años 80 ha ido posicionándose en la vida pública. Castillo menciona que:

En suma, México, como los demás países de América Latina que acogieron el modelo económico neoliberal, enfrenta un creciente deterioro de las condiciones del mercado de trabajo y con ello de las condiciones de bienestar de los trabajadores, debido a las dificultades del modelo para generar el volumen de empleos formales y de calidad requerida para absorber la creciente fuerza de trabajo. (Castillo, et al, 2019, p. 26)

Este escenario propiciado por la incapacidad de este modelo económico para garantizar condiciones dignas de vida, específicamente en el ámbito laboral, establece nuevas relaciones que se generan a partir de este sector de la sociedad que emerge para buscar colocarse dentro de los esquemas que se establecen como los socialmente aceptados, ya sea estudiar e/o integrarse a un trabajo. Las transformaciones que en materia laboral han surgido a lo largo de estos últimos años, no sólo han tenido implicaciones en el sentido mismo de las normatividades y formas de organización, sino que también tienen implicaciones en la formación de los sujetos, de su autoconcepción y proyección de estilos de vida. Convendría entonces considerar que:

El trabajo es una práctica social que se realiza en interacciones con otros. Se refiere a prácticas relacionadas con maneras de saber-hacer las cosas y con estrategias de interacción social, por lo que, más allá de ser una actividad estrictamente económica, es un espacio social específico, en donde se promueven las relaciones sociales entre trabajadores y medios de producción, por ello tiene que ser visto de manera integral, también como un deber moral y social, y no sólo como un medio de vida para los trabajadores. (Castillo, et al, 2019, p. 37)

Por lo tanto, la precariedad laboral, la desprotección de los derechos laborales, los contratos temporales o nulos, entre otras cosas, forman parte de aquellos componentes que integran una identidad laboral por parte de estos jóvenes que buscan incorporarse a un espacio de trabajo, los cuales presentan modalidades atípicas e

irregulares, por lo que el concepto de trabajo precario puede ser vinculado con el de trabajo informal, debido a la inestabilidad y desprotección de los trabajadores. A pesar de esto, “la precariedad del trabajo no refiere a un estrato o sector de la actividad económica, limitada a una situación de trabajo autónomo, no asalariado, sino que está en función de las relaciones, formas o tipos de vinculación laboral [...]”. (Castillo, et al, 2019, p. 29)

De manera que se tienen que señalar la precariedad de las condiciones de trabajo a partir de la relación que se establece entre el sector laboral y el social, en la cual no sólo se manifiestan situaciones en cuanto a las normatividades e informalidades del proceso, sino que también intervienen relaciones de poder que reflejan la violencia simbólica y sistemática que perjudica de manera negativa, en muchos casos, a este sector juvenil que busca incorporarse o ya está incorporado en algún centro de trabajo.

A parte de la precariedad laboral (o anclada a ésta debido a las condiciones paupérrimas de trabajo) otro elemento que implica para la precisión de los jóvenes y su función en la sociedad es la falta de oportunidades para poder integrarse a un empleo. Esta situación problemática representa un gran reto para los jóvenes, pues la carencia de recursos para el acceso a los servicios educativos o al mercado laboral, propicia que los jóvenes no puedan vincularse a éstos. Por lo que, no sólo tiene impacto respecto a su incorporación para generar ingresos o simplemente optar por estudios escolares, sino que también tiene repercusiones en la construcción de su identidad y vínculo con la sociedad.

La población de jóvenes que no estudia ni trabaja es un problema latente que se ha ido acentuando a través de los años. A esta población se le ha catalogado (erróneamente) como ‘ninis’, ya que refiere a la población, específicamente joven, que ‘ni estudia ni trabaja’. A pesar de los intentos de desagregar las connotaciones que estigmatizan a este sector, argumentando que existen condiciones materiales que intervienen para propiciar este escenario, en el discurso sigue siendo una categoría peyorativa que priva de posibilidad de desarrollo a los jóvenes. A propósito de esto, en algunos estudios sobre la juventud se recupera esta noción desde el deber ser de la sociedad, es decir, desde lo que se espera de este grupo, por lo que “[...] un joven debería ser parte de la fuerza laboral o bien, se debería preparar para entrar a ella. De no ser así -es decir, si ese joven no tiene un empleo, ya sea formal o informal, y tampoco se está preparando en alguna institución educativa para ingresar a la fuerza laboral-, se le clasifica como nini.” (Durán, 2017, p.49)

Sería necesario establecer una diferencia no sólo discursiva, sino semántica y pragmática del término ‘nini’, ya que no estudiar ni trabajar no debe considerarse como un problema de decisión propia, en donde las y los jóvenes voluntariamente eligen no realizar ninguna de estas dos actividades, sino que tiene que llevar una perspectiva que incluya, para el análisis y reflexión, las distintas tangentes que entrecruzan este problema para configurarse con la latencia que hoy lo caracteriza, es decir, asumirlo como un problema de carácter estructural, en donde confluyen distintas situaciones históricas, personales, colectivas, económicas, políticas y sociales.

La disputa por el sentido de la educación

La escuela ha fungido como una institución de gran peso para la vida en sociedad. En esta no sólo los individuos conviven con sus pares, sino que es un espacio de formación de subjetividades a partir de las demandas que requiere la sociedad en su conjunto.

Esta institución social instaurada históricamente, ha transformado sus discursos con respecto a la época en la cual se encuentra, pues el sentido y dirección cultural donde se dirige se determina a partir de las necesidades de cada momento histórico particular. Esto nos sugiere, entonces, aproximarnos a un entendido de la producción de un discurso en el tiempo presente, el cual se ha prolongado, perpetuado y legitimado por las diversas sociedades. A lo que respecta, convendría situar a la educación de la sociedad actual desde una perspectiva histórica para indagar sobre los productos y discursos que la conforman.

Las modificaciones que se han visto reflejadas en el sistema educativo nacional desde hace casi tres décadas, son el resultado de una serie de acontecimientos y situaciones que dieron respuesta a las demandas que acrecentaban para el mundo globalizado, por lo que los discursos en torno a la educación comenzaron a perfilar nuevos ideales de sujetos y nuevas ideas de futuro para estos mismos..

La visión que se tiene a partir de los 80, década cuando comienzan a perfilarse e implementarse las políticas neoliberales previamente mencionadas, es una perspectiva dominante que apuesta por un gran optimismo en la educación, bajo el supuesto que entre mayor educación habrá más igualdad entre los distintos sectores que conforman a la sociedad, apostando a que se requiere de la ‘inversión’ de los individuos en el capital humano, ya que esta es la clave sustancial para la superación de la pobreza.

Esta aseveración tiene connotaciones significativas sobre el sentido de lo educativo en la sociedad occidental neoliberal, pero, además, estas narrativas relativas al capital humano encuentran una conexión entre los individuos y los países, en el sentido de que estos “requieren más capital humano para competir mejor en los mercados de trabajo y en los mercados internacionales, respectivamente”. (Saraví, 2015, p.57)

La universalidad educativa que ha formado parte de las medidas y discursos educativos en las últimas décadas, se legitima a partir de la supuesta igualdad de oportunidades para el ingreso, permanencia y término de los estudios escolares. Sin embargo, bajo estas lógicas imperan y se promueven distintos tipos de desigualdades, pues, al invisibilizar las diversidad de la población azotada económica, política y laboralmente por las políticas implementadas por los gobiernos neoliberales, ha propiciado las grandes asimetrías de los distintos sectores de la sociedad. Por lo tanto, suponer una igualdad de oportunidades se quedó como una aspiración que se trasladó a las proyecciones de futuro de los sujetos. Al respecto, Saraví comenta que “las desigualdades educativas enuncian con total crudeza las debilidades de este modelo. Diferencias y contrastes en las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, sus familias y sus comunidades de origen condicionan severamente las oportunidades educativas de acceso, permanencia, y aprovechamiento escolar”. (2015, p.57)

En este sentido, podríamos agregar que la educación ha suavizado los estragos causados por el neoliberalismo para hablar de una carente igualdad de oportunidades. Podemos considerar a la educación como la fuente de nuevas desigualdades emergentes, las cuales han sido transmutadas en socialmente justas y legítimas, debido a las lógicas que intervienen en la meritocracia, la cual fundamenta al sistema educativo.

Con estos elementos, convendría aproximarnos a pensar sobre los sentidos que se han construido en torno a la educación, el cual no sólo los individuos significan, sino que se interrelacionan con las construcciones socialmente válidas y viables. Por lo que el sentido de la escuela no se reduce a únicamente a las motivaciones personales como acontecimientos que en sí mismos florecen, como si se tratase de un acontecimiento meramente natural, sino que intervienen, de manera importante, las condiciones históricas, políticas y económicas. Podríamos agregar que:

La tasa de graduación [del nivel medio superior] en México es de 47%, un porcentaje menor al promedio latinoamericano de 52%, y mucho menor al promedio de 84% de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) [...], según un nuevo estudio del Banco Mundial. De las razones para dejar la escuela en América Latina, la primera es la falta de interés de los jóvenes. (Lladó & Mares, 2017, p.2)

La falta de interés no es una situación que se debe dejar de lado, sino más bien es un elemento que nos ayuda a problematizar y situar cuál es el papel que funge la escuela, cuál es su vigencia institucional y, principalmente, cómo es que generacionalmente se ha fortalecido este desánimo por la educación escolarizada. Ya que este debilitamiento de la institución educativa “y la adecuación recíproca a las experiencias y sentidos que buscan en la escuela ‘sus consumidores’ ha dado lugar a un nuevo factor de fragmentación social”. (Saraví, 2015, p.105)

Con este escenario observamos una desmotivación para continuar con los estudios protagonizada por una cantidad considerable de jóvenes. Este debilitamiento institucional por parte de la escuela ha propiciado una fragmentación social latente en las últimas décadas. Asimismo, la escuela, como en un inicio se había comentado, fungía un papel en el cual pretendía fortalecer y nutrir aspiraciones y motivaciones, pero ante este panorama de incertidumbres y desamparo se han fortalecido la dilución de un sentido que había sido la gran esperanza de desarrollo de la nación. Esto tiene repercusiones severas, ya que se está perdiendo la ilusión de la escuela como posibilidad de ascendencia y movilidad social en nuestra sociedad: “los límites estructurales que expulsan a los jóvenes de la escuela, del trabajo, producen un ‘vacío’ de sentido, de legitimidad, de dirección”. (Reguillo, 2007, p. 223)

Los saberes frente a la incertidumbre

El neoliberalismo y las condiciones sociales y económicas que se han generado priorizaron la construcción de individuos antes que colectivos y proyectos encaminados a un sujeto común. En este escenario la transmisión

de saberes y el papel de la juventud para la producción, construcción y transformación de la realidad se ve limitada. Hay que tener presente que los saberes “se habilitan e inhabilitan cuando las personas tienen que responder a determinadas circunstancias y crean tejido social al interactuar con otros. En el espacio microsocioal se producen las condiciones socio-históricas específicas donde tiene lugar la vida cotidiana y se expresan las particularidades culturales”. (Sollano & Hamui, 2009, pp. 11-12). En este sentido, los saberes socialmente productivos como categoría analítica responde a la necesidad de realizar una lectura abierta, que reconoce los contextos específicos de cada grupo social y parte del entramado en el que se inscriben las historias y subjetividades de los jóvenes.

Frente al contexto de incertidumbre y desigualdad que viven hoy las generaciones, los saberes socialmente productivos nos obligan a pensar en la distribución desigual y en las articulaciones que emergen en el vínculo educación-trabajo para lograr la transmisión de saberes, proyecto truncado por la creación de sentidos relacionados a la etapa neoliberal que han generado déficits más que proyectos económicos y sociales de aprendizajes compartidos y responsabilidades sobre la construcción de un proyecto a futuro. La propia escuela como institución dentro del proyecto neoliberal presume dislocamientos que afectan la relación entre la producción-transmisión de saberes y el desarrollo económico- social. (Puiggrós, 2004, p. 23).

La categoría de saberes socialmente productivos está estrechamente relacionada con la formación de identidades, en la que se encuentra una relación necesaria con la idea de proyecto y prospectiva, en el sentido de ubicar y situar históricamente a los saberes socialmente productivos y reconocerlos “en un presente que entendemos como el lugar de potenciación de múltiples posibilidades de futuro”. (Rodríguez, 2009, p. 99)

Pensar en el vínculo educación-trabajo requiere de entretejer la relación entre sujetos, saberes y condiciones de producción. La desvinculación entre estos dos grandes componentes de la vida en sociedad promueven y propician la lejanía de la juventud con su entorno social, produciendo este desaliento en cuanto a su constitución como sujetos inmersos y activos dentro de la vida pública del país. El uso de las categorías para el estudio de la pedagogía en las tareas emergentes del siglo XXI, podrían apoyarnos como herramientas para reconstruir y buscar opciones para generar propuestas en materia de la política educativa e incluso construir y aportar al campo teórico de la pedagogía, como un campo cambiante y situado históricamente, producto de las grandes transformaciones de la sociedad en la que habitamos.

El reconocimiento de saberes en los jóvenes nos habilita en la lectura para pensar en las consecuencias político-culturales y pedagógicas en el marco de la falta de certezas en la cual hay un proceso de subjetivación, de construcción del individuo que vive un presentismo absoluto con dificultades para situarse históricamente. (Puiggrós, 2019). Los escenarios actuales presentan dificultades y problemas que nos exigen pensar alternativas que transmitan saberes que repercutan en las narrativas de los jóvenes con una prospectiva basada en la construcción de una sociedad que dote de esperanza y posibilidades de futuro los proyectos e identidades de cada uno de ellos.

Este escenario problemático en el que se pretende situar históricamente a la juventud como un sujeto social que se configura a través de las condiciones materiales y simbólicas que conforman a la sociedad, nos permite

construir herramientas para pensar el papel de la pedagogía frente a esta realidad repleta de incertidumbres, las cuales influyen para la formación de los sujetos como sujetos de la incertidumbre, de la falta de claridad de proyectos, reconociéndolos como actores, creadores y transformadores de la historia.

Referencia bibliográficas

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Editorial Grijalbo/CONACULTA.
- Castillo, D., et al. (2019). *Precariedad y desaliento laboral de los jóvenes en México*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2018). *Informe de evaluación de la política de desarrollo social. Resumen ejecutivo*. México: CONEVAL.
- Durán, B. (2017). Ninis: factores determinantes. *Realidad, datos y espacio. Revista internacional de estadística y geografía*. 8, (3), 46-72.
- Gómez, M. (coord.). (2009). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México: UNAM-FFyL.
- Gómez, M. & Hamui, L. (coords.) (2009). *Saberes de integración y educación. Aportaciones al debate*. México: Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades SDI-UNAM.
- Hoyos, R., et al., (2016). *Ninis en América Latina. 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades*. Washington: Grupo Banco Mundial.
- INEGI (2018). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud (12 de agosto), datos nacionales. Comunicado de prensa núm. 350/18*. México: INEGI.
- Lladó, D. & Mares, H. (2017). *Factores que impactan la deserción escolar: percepción de los estudiantes de la Escuela Preparatoria Federalizada no. 1 Ing. Marte R. Gómez*. Ponencia en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) del COMIE, San Luis Potosí.
- Pinheiro, A. & Henríquez, K. (2014). Enfoques sobre el estudio de la juventud: una visión de las perspectivas latinoamericanas. En Labrera V. & Vommaro, P. (coords.), *Juventud, participación y desarrollo social en América Latina y el Caribe*. (pp. 38-50) Buenos Aires: CLACSO.
- Puiggrós A. & Gagliano R. (dirs.). (2004) *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Puiggrós, A. (2019) *¿Adiós al neoliberalismo? La agenda político pedagógica de la educación en América Latina*. Conferencia magistral, Facultad de Filosofía y Letras/UNAM.
- Reguillo, R. (2007). Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración. *Análisis Plural*. (1), 211-230.
- Rodríguez, L. (coord.) (2009). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires: Galerna.
- Rosas, J. & Carrillo, J. (2019). Discusión sobre el concepto de juventud en México. Una aproximación cualitativa con estudiantes de nivel superior de la comunidad wixárika. En Olaza, M; Arocena, F; Sandoval, E., (coords.), (2019) *Sociología de la cultura, arte e interculturalidad*. (pp. 41-64) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO/CIESAS.
- Trucco, D. & Hullman, H. (2015) *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. Chile: CEPAL.