

diálogos



“NADIE SABE LO QUE EL SABER PUEDE”

Anales de la Educación Común convocó a dos destacados especialistas con el propósito de dialogar sobre qué y cómo se enseña para vincular los saberes, el conocimiento y el mundo del trabajo.

Participantes

Eduardo Rojas

Rafael Gagliano

Elvira Romera (moderadora)

Presentación

Romera: Dentro del sistema educativo argentino, y de todas estas acciones que lo complementan, tenemos una concepción que todavía no ha superado la idea de que la educación es para los que no trabajan, entendiendo al trabajo sólo como trabajo manual. La vieja distinción en la noción griega entre trabajo manual y trabajo intelectual no ha desaparecido del imaginario de la cultura latina, por lo menos de la cultura occidental.

En el esfuerzo que se viene haciendo, desde hace un siglo o algo más, para incorporar los aspectos que tienen que ver con el trabajo técnico-industrial y el trabajo agropecuario en el mismo nivel de importancia que la educación *intelectual*, –o para aquellos que, se supone, en la sociedad van a *pensar* o van a hacer trabajos en los cuales no está comprometido el físico– han aparecido en los últimos años distintas concepciones con respecto a qué es lo que se enseña. Algunos especialistas plantean que son competencias para el puesto de trabajo –competencias generales, competencias combinables– y hay otros que hablan de saberes del trabajo.

En esta oportunidad estamos con dos especialistas en el tema. Eduardo Rojas formuló, hace algunos años, la idea de la incorporación del concepto de competencias, sobre todo respecto a la educación técnica y la formación profesional. Mientras que Rafael Gagliano está trabajando el concepto de saberes del trabajo o saberes socialmente productivos.

Empresa: el saber obrero y el saber científico

Rojas: Me interesé en el tema a partir de la práctica. Había sido dirigente obrero y me

había formado en la universidad de Chile. En ese tiempo queríamos cambiar la historia de modo tajante, de un día para otro, estábamos comprometidos en la construcción de un nuevo Estado. Con el tiempo, la historia cambió, pero no como queríamos, y estamos viviendo en un mundo en el cual dijimos que no íbamos a vivir. Por la tradición de haber sido formado en una “universidad obrera”, y ya viviendo en la Argentina, empecé a investigar qué era cambiar el mundo. Decidí invertir la tesis de Marx: en vez de dedicarme a cambiar el mundo me dediqué a explicarlo. Por ahí llegué a la investigación.

Propongo una idea para empezar: es muy difícil pensar los saberes del trabajo como educación. Quizá se podría si uno hiciera una distinción entre saber y conocimiento. Es una distinción válida, aunque es difícil hacerla en inglés, porque en inglés se usa la misma palabra. En los idiomas latinos es distinto, en inglés hay que agregarle adjetivos. Si uno hiciera esta distinción entre saber y conocimiento, podría pensar las complementariedades. En mi desarrollo, opté por estudiar lo que llamábamos el saber, el saber obrero. Se trata de un conocimiento en la acción, más que en la educación, si es que se puede hacer esta distinción; las distinciones uno las hace o no las hace mientras le sean útiles para el argumento, digamos, no estoy haciendo una distinción ontológica. En ese sentido, la educación también es acción, me podrías decir tú, con plena autoridad.

Desde mi especialización –y esto quedó plasmado en una investigación que se llamó *El saber obrero y la innovación en la empresa* (Rojas, 1999)– me refería al “saber en la acción”. La frase no es mía, es de una

investigadora yanqui. Los norteamericanos desarrollaron una escuela que se llamó de “Ciencia-acción” o de “Investigación-acción” [action-research], muy interesante en toda la historia pragmatista. Ustedes, los investigadores de educación, cuando leían filósofos, leían a Dewey, ¿no? Nosotros, los científicos sociales, lo empezamos a leer *muchos* años después. Entonces, en esa escuela pragmatista –los norteamericanos la desarrollaron– cuyos postulados nos ayudaron mucho en nuestra investigación para captar esta distinción entre saber y conocimiento. Nuestro objetivo de investigación era el saber. Entre el sistema y el mundo de la vida, nosotros elegimos el mundo de la vida, si es que queremos hacer esta distinción *habermasiana*.

Romera: ¿Te referís al saber como *knowledge*? [saber o conocimiento]. Porque en inglés no hay otra palabra.

Rojas: Claro, pero también al conocimiento. Como no hay otra palabra, le agregan [en inglés] “tácito”, o “experiencial”, distintos adjetivos. Hay un húngaro maravilloso, que fue filósofo e ingeniero químico, Michael Polanyi, que escribió, en los años 50, un libro llamado *Personal knowledge* [1964]. Fue el primero en estudiar cómo se generaba el saber de innovación en los laboratorios. Polanyi concluyó que más que debido al conocimiento técnico, era por la experiencia. Era por el saber, pero por el saber de la experiencia en el laboratorio y en la vida productiva que había tenido un investigador o un *genio*. En esa trayectoria me inscribo.

En relación con el trabajo, quizá también la educación tiene que cuestionar este orden de

saberes que está implícito siempre en la formación, sobre todo en la formación universitaria. Esta jerarquía de saberes, en que habría un saber técnico, un saber científico y un saber fáctico, y en la que parecería que uno fuera dominante respecto de otro. Lo que está implícito en la idea de universidad es que la ciencia, el saber de la ciencia, lleva al saber de la tecnología. La historia demuestra que no es así, que el saber técnico puede originarse en otro saber técnico, en una práctica técnica y tecnocrática, y no en una científica. Como también la historia y *todas* las empresas demuestran, por ejemplo, que del saber técnico no se deduce un saber práctico necesariamente.

¿Qué quiero decir con esto? Por ejemplo, los médicos tienen que hacer prácticas de dos años para poder ejercer. Es decir, que al saber técnico que ellos hayan adquirido, por buena que sea su facultad de medicina, tienen que complementarlo con un saber que sólo se adquiere en la práctica médica. Los médicos aprendieron eso hace *muchos* años y las empresas lo saben desde hace bastante tiempo, por eso, cuando contratan un ingeniero lo ponen a trabajar al lado del capataz obrero, por ejemplo. Esto ocurre en la empresa industrial, que a veces cuesta encontrarla.

Los que hemos andado en empresas –y yo he andado en empresas argentinas– vemos que cuando le preguntamos a la gente cómo sabe esto y por qué lo sabe, nos hemos encontrado siempre con la misma respuesta, que voy a ilustrar con el siguiente ejemplo, que es muy *decidor* del tipo de cosas que estamos hablando. Una empresa –hablo de finales de los 80, una fábrica de partes de automóviles– contrata una maquinaria alemana muy sofisticada, pero no la podían hacer fun-

cionar con el manual porque había sido traducido del alemán al castellano por un español radicado en Alemania, quien había hecho una traducción literal, porque no podían poner a un ingeniero a traducir. Como resultado, el manual resultaba ilegible a pesar de que estaba en castellano. Y la máquina donde se “invertía”, que había sido comprada en tiempos de la *plata dulce*,* queda sin funcionar. Al final, a costo perdido, la empresa le encarga al obrero que usaba la máquina vieja, a la que la nueva iba a reemplazar, que hiciera las pruebas que quisiera con tal de hacerla funcionar. Le salía más barato arriesgarse a perder plata un año con este obrero que traerse el servicio técnico del fabricante y, después de tres meses, la hace funcionar trabajando con ingenieros. Y tú le preguntas cómo lo hizo, y él responde: “yo no sé cómo lo hice”. “¿Tú sabes hacer funcionar esa máquina?”. “Yo no sé hacer funcionar esa máquina”. En la investigación, todo lo que logramos que nos explicara acerca de cómo lo había hecho, fue que nos dijo que él había “traducido la máquina”. Usó la palabra “traducir”. Traducir la máquina que había comprado la empresa a la máquina que iba a usar y que se relacionaba con la máquina antigua que él conocía. Había hecho una traducción de tecnologías.

Romera: Es decir que los saberes de él los adaptó a la máquina nueva.

Rojas: Primero que eran saberes tácitos, como dice Polanyi o los norteamericanos. Son saberes que primero él los niega, porque si acepta que sabe el ingeniero lo *embroma*. En segundo lugar, la empresa le niega los saberes, porque si los reconoce tiene que pagarle. Es decir, el obrero los niega por no meterse en problemas, así vive tranquilo, no sabe nada. Y



Eduardo Rojas

Licenciado en Construcción Civil, Universidad Técnica Federico Santa María, Valparaíso, Chile. Magister en Ciencias Sociales, Flacso. Participó en Chile como dirigente sindical, y como investigador en relación con temas de trabajo en ese país y en Argentina. Consultor de organismos internacionales. Autor de *El saber obrero y la innovación en la empresa*, entre otras publicaciones.

* Se denominó de esta manera a la ilusoria prosperidad que caracterizó al período iniciado en 1976 con el programa económico de la dictadura militar concebido por el entonces ministro de Economía José Martínez de Hoz, que generó una desmedida especulación financiera; provocó la caída del salario de los obreros, el brutal incremento de la deuda externa y el vaciamiento de la industria nacional promovido por el estímulo indiscriminado de ingreso al país de productos importados que aceleró la destrucción de las empresas nacionales [N.de C.].

la empresa, por razones obvias, si admite que éste sabe adaptar la máquina tal a tal otra, tiene que pagarle el doble o el triple de lo que le está pagando. Entonces, el sistema exige que el saber de la experiencia obrera, la competencia profesional obrera, no sea reconocido.

Nuevas empresas sociales y saberes del trabajo

Gagliano: Quiero decir algo de la historia reciente de la Argentina, porque lo que tú dices es correcto en tiempos de capitalismo normal, en términos de las relaciones entre capital y trabajo no sujetas a crisis estructurales o crisis sistémicas. La Argentina de fines del siglo xx y principios del XXI, atravesó una crisis que dio vuelta la situación de la estructura del trabajo y de la propiedad. Era inimaginable pensar, antes del 2001 o del 2002, en empresas sin dueño. Fábricas sin dueño. La crisis del 2001 y 2002 disolvió algo que estaba unido en términos de la propiedad, los bienes de producción asociados al capital y al conocimiento. Los trabajadores se encontraron, en un plazo histórico muy corto, con empresarios que huyeron, que abandonaron sus empresas. Y los trabajadores, jaqueados por la desocupación, el hambre y la disgregación familiar, se vieron desafiados a hacer funcionar no sólo uno, sino todo un conjunto de procesos industriales que ellos ignoraban conocer.

Rojas: Decían ignorarlos.

Gagliano: Claro, había un conocimiento colectivo, ya no individual. ¿Cómo se armó el rompecabezas? ¿Cómo se configuró un nuevo saber emergente que puso en producción a esas empresas, al punto que muchas de ellas

son Pyme, exportadoras al mundo a las que les va maravillosamente bien y que forman parte de este despegue económico que la Argentina está atravesando en estos momentos? Es decir que, si uno *pone la lupa* en el pasado reciente de la Argentina, advierte el fenómeno de cómo se han movilizado los saberes del trabajo. Ya no de los trabajadores singulares, sino del sujeto como integrante de un colectivo de trabajadores.

Sin embargo las crisis éticas, técnicas, políticas, de los años subsiguientes al 2001-2002, reflejan una serie de acomodaciones propias de los reflejos y de las prácticas de la dialéctica patrón-empleado, empleador-obrero, que tenían que ser reformuladas porque en ciertos casos uno de los dos polos ya no estaba. Entonces nos importó mucho recuperar el proceso de emergencia de los saberes tácitos a los saberes explícitos, el pasaje de lo no verbal, silenciado pero sí realizado, a lo necesariamente compartido con otros, verbalizado y escrito, porque había que hacer memoria del trabajo, para que en caso de emergencia pudiéramos pasárselo a otro compañero, etcétera.

Cuando el mundo iba hacia una mayor individualización de los saberes del trabajo, en términos de competencias definidas abstractamente, en la Argentina la crisis resignificó esa tendencia, que en el mundo es muy fuerte y se orienta en esa dirección: articulando capacidades individuales con *performances* exitosas y valiosas, medibles objetivamente por terceros económicos, habitualmente empresariales. En la Argentina se dio este proceso económico, propio de la historia reciente, vinculado con hacer emerger nuevas configuraciones de saberes de los sujetos, entendidos como pertenecientes a colectivos de trabajo. Esto pasó en un número reducido de empresas.

Rojas: No es la característica dominante del capitalismo argentino.

Gagliano: No, por cierto. Pero signó, marcó y creó otro clima. Hizo posible una realización de empresas corporativas, empresas gestionadas, lideradas y dirigidas por trabajadores, que trabajan para el mercado capitalista, pero cuya orientación máxima no es la rentabilidad del capital sino el bienestar y la felicidad de los trabajadores. Es decir, hay una articulación plural y heterogénea de empresas, con buenos rendimientos en el mercado capitalista, pero no trabajan para la rentabilidad. Se definen a sí mismas no solamente como empresas productivas y económicas, sino como generadoras del lazo comunitario, empresas sociales y culturales, etcétera. Como focos de irradiación y radiación de vínculos sociales que habían sido rotos o deteriorados en años anteriores. El concepto de *saberes socialmente productivos*, a nuestro equipo de investigación dirigido por la Dra. Adriana Puiggrós, nos permitió capturar la polisemia del concepto de productivo en términos económicos, culturales, sociales y de construcción de la propia biografía personal. Productivo en términos de capacidad de generar nuevas y más complejas configuraciones de crecimiento y formación.

Rojas: Acuerdo con la cuestión central que tú estás diciendo. ¿En qué sentido? Volviendo a esta distinción entre saber y conocimiento, el saber es siempre una interacción. Esta concepción proviene de Dewey y los educadores norteamericanos. El saber es siempre interacción. No es una característica de la psiquis ni de la mente de nadie, sólo de las relaciones entre psiquis, si es que vamos a hablar de psicología, o entre las mentes. El saber es

un fenómeno social. Como diría Habermas, es una acción comunicativa exitosa. Ahora repito a Habermas, que le dio contenido a Dewey. Entonces, todo saber, incluso aquel que Taylor quería expropiar uno por uno de los obreros, todo saber, cuando es saber, sobre todo si es socialmente valorizado, es un acontecimiento social y es una actividad social. Es un fenómeno social. Es algo que pasa entre varios. Cuando el obrero del relato hizo lo que hizo, es porque habló con otro obrero, porque habló con la máquina, —él decía que “hablaba” con la máquina, porque la armaba, la desarmaba— hablaba con los ingenieros, hablaba con su pasado, con su experiencia. Siempre lo hacía y ahí se expresó ese saber.

Romera: Ahí estaría el tema del legado intergeneracional, ¿no?

Rojas: Claro, eso lo explicaba Walter Benjamin, hablando de educación. Cuando hablabas de los obreros que se hicieron responsables de las fábricas, mencionabas que ellos *decían* que no tenían esos saberes. Afirmaban esto por las razones que vimos antes y además porque así los acostumbraron. Entonces el obrero tiene que decir que no sabe, para que marche la economía. Si no funciona, no hay apropiación, no hay lo que Marx llamaba plusvalía. La economía tiene que *acumular*, entonces el obrero tiene que decir que no sabe. Cuando descubre que sabe, porque además tiene que *descubrir* que sabe, ya se acostumbró tanto a decir que no sabe, todos nuestros *viejos* eran así. Mi padre, que era ascensorista, toda su vida decía: “yo no sé nada, lo que yo tengo es la práctica, nomás. Lo mío es sólo la práctica”. Como si tener práctica fuera no saber.

No voy a hablar de la Argentina actual, porque hace unos ocho años que no investigo en este país y cambió mucho la situación social, principalmente del 2000 para acá. Pero quisiera hacer una acotación: abordar el problema del trabajo y de la economía hoy, que son similares para el educador, significa que hay que meterse, necesariamente, adentro del capitalismo. Hay que meterse en el vientre de la bestia. Porque la lógica dominante de la economía es esa hoy, también de la Argentina, aunque siempre hubo experiencias más o menos exitosas, más o menos esperanzadoras, de lógicas de economía, desarrollo heterogéneo.

Gagliano: Desigual y combinado.

Rojas: Pero hay una lógica que no puede ser abandonada, ni desde el lado de la educación ni desde el lado de las ciencias sociales, ni desde ningún lado. Estaba pensando –según afirman quienes están estudiando las empresas, desde el lado de los saberes, desde el lado de la formación– que el esquema básico que está puesto, es el llamado esquema de empresa y economía en red. Ese es el discurso: todos en red.

Hay un famoso sociólogo que escribió esta tesis larga sobre la economía en la era de la información (Castells, 1997). Castells llegaba a una conclusión desesperanzadora acerca del poder, tras su larga investigación sobre la economía en red, y era que no había que hacer nada para cambiarlo. Que el poder son flujos de poder, no había *sujetos* de poder, relaciones de poder, no había más pobres y ricos, ni propietarios y marginales. Sólo había flujos de poder anónimos que dominaban la economía en el mundo. Ese es su diseño final y así lo investiga. Debe tener bastante de cierto,

porque Julio Godio, que es argentino, analizó esto en lo que se llama sociología del trabajo y concluyó que la empresa internacional Nike, por ejemplo, no tiene una sola fábrica de zapatillas. Es una pura red de proveedores.

Gagliano: Nike es un logo. Puro logo.

Rojas: Entonces, si son flujos de poder anónimos, ¿qué se hace? ¿Cómo se cambia ese mundo? Castells planteaba que lo único que se puede hacer es resistir individualmente o en pequeñas comunidades. Hay una cierta identidad de resistencias que harían como una especie de supervivencia para garantizar una existencia mejor, más adelante, cuando esa resistencia pudiera cundir. Se trataba de resistir o armar proyectos. Eran sus dos posibilidades: una identidad de resistencia o una identidad de proyectos. Si mal no recuerdo, Castells quedaba ahí.

Conectividad, movilidad y flexibilidad en la economía en red

Rojas: La idea de proyecto creo que vale la pena retenerla. Me tocó dirigir una investigación en Chile con miembros de la carrera de ingeniería industrial de la Universidad de Chile, en una gran empresa del Estado, las llamamos Bancos del Estado. Todavía quedan algunas empresas del Estado chileno. Es un banco importante, el único que cubre todo el país porque es del Estado y tiene cajeros automáticos hasta en la última *aldeita* donde no llega ningún banco privado. Cuando observamos eso, y tratamos de testear esta idea de proyecto como modo de entender la actividad económica, las cuestiones que surgieron son interesantes. Se trata de un banco,

con un modo de producción que está altamente digitalizado, que además es efectivamente una red.

¿Cómo piensa uno –si quiere mirándolo del lado de la educación, dándose un salto largo para ponerlo del lado de la economía en red– la idea de proyecto?

Del lado de la economía, del trabajo, del modo sobre cómo los caracterice puede o no decir aspectos de la educación. Por un lado, la idea de proyecto es, en una economía en red, la posibilidad de armar diseños que acumulen diferencias de movilidad, de conectividad y de flexibilidad. Atesorar diferencias de esos tres valores supone que esa red se desarrolla. Y, por otro lado, la idea de proyecto es que *esa* acumulación de valores se transforme en comunicación: acción comunicativa. Argumentos de tipo productivo, social y ético, y argumentos de tipo formativo para hacer que otros acompañen y se incorporen al proyecto del cual estamos hablando. Esta es la definición de la economía de red. Mejor dicho, de la idea de proyecto en la economía de red.

Repito, ¿qué es un proyecto en la economía de red? En primer lugar, una acumulación de diferencias en términos de *conectividad*, es decir, ser más conectivo. Quien es menos conectivo, pierde, y el más conectivo gana. En segundo lugar, de *movilidad*, quien es más movilizable –su idea, su pensamiento– gana y el menos movilizable, pierde. Y, por último, de *flexibilidad*, que tiene que ver con la adaptabilidad. El que es más adaptable, gana, y el que no lo es, pierde.

¿Cuál es, entonces, la pauta de explotación? Si quiero explotar, en esta economía en red, tengo que sacar la gente del circuito de la red, tercerizarlos, por eso esta explotación [tercerizada] cunde tanto, y establecer un contrato de explotación de modo que cualquier intento del subcontratista de conectarse al proyecto pase por mis manos. Repito: si tercerizo, hago que pierda valores de conectividad, de flexibilidad y de movilidad. Por ejemplo, condeno al subcontratista a producir exclusivamente una parte del proceso, cualquiera que haya descentralizado.

Gagliano: Lo *taylorizo*. *Taylorizo* al contratista.*

Rojas: Lo saco de la red. Le impido acumular y le imposibilito el



Rafael Gagliano

Licenciado en Letras y

Profesor de Historia.

Docente e investigador de la Universidad de Buenos Aires. Director ejecutivo de la asociación civil Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina (Appeal). Vicepresidente 1° del Consejo General de Educación de la DGCYE. Autor de numerosas publicaciones.

segundo momento del proyecto, de cualquier proyecto, que es el paso de la razón comunicativa, de la acción comunicativa que había explicado con términos *habermasianos*. Acción comunicativa desde el punto de vista de producir objetos; acción comunicativa desde el punto de vista de abrir relaciones sociales de forma solidaria; y acción comunicativa desde el punto de vista de desarrollar personalidades y sujetos de la producción.

En esta perspectiva, les cuento algo que sucedió en la campaña presidencial de Michelle Bachelet.* En la principal empresa chilena, y una de las cinco empresas más grandes del mundo, Codelco [Corporación Nacional del Cobre], que produce el 40% del cobre del mundo, todo está subcontratado. Entonces, en plena campaña, los trabajadores y los subcontratistas empiezan a intentar hacer una huelga. Por un lado, está la campaña de Bachelet y, por otro, la de la derecha. El esquema de explotación que acabo de relatar se daba perfecto, porque los subcontratistas no tienen la posibilidad de conectarse entre ellos. Está prohibido por ley que haya sindicatos de subcontratistas, sólo puede haber sindicatos de cada unidad empresarial. Es una ley del tiempo de la dictadura y no ha podido ser cambiada. Entonces, los *tipos* deciden pasar por encima de la ley y hacer una huelga conjunta, conectar, hacer red.

Fue un gran conflicto, durísimo, con una gran marcha hacia Santiago y demás. La candidata Bachelet se comprometió a cambiar la ley para permitir resolver ese conflicto de modo

humano, hizo lo que debía hacer una candidata que sabía que iba a ganar. Los candidatos de derecha, en campaña, no fueron capaces de oponerse, porque estaban los trabajadores en la calle. Al final, en el gobierno de Bachelet, efectivamente, salió una nueva ley y ahora es posible conectar. Pero hay un recurso constitucional, presentado por senadores de derecha, para que la ley – por una *leguleyada*– se declare inconstitucional, para mantener la compartimentación entre empresas subcontratistas. El conflicto es violentísimo, tan violento que una vez aprobada la ley, hay un recurso constitucional de senadores, no de empresarios. Es un conflicto de poder desnudo, directo.

Romera: Pensándolo en términos educativos, –no digo educativos como sinónimo de sistema educativo– vuelve a aparecer el concepto de un diseño curricular por competencias.

¿Cómo se concilia esto con la concepción de la atomización de las competencias que hay que tener para trabajar en determinado puesto de trabajo? Es decir, ¿son opuestas o hay alguna manera de combinarlas? Porque he oído hablar de competencias como unidades muy pequeñas de habilidades que pueden venir de lo práctico, de lo técnico, de lo teórico. Ahora estoy oyendo hablar de “familias de competencias” y Fernando Vargas Zúñiga (2001) habla de competencias globales o generales.

Rojas: Podemos hablar de competencias de proyecto.

* Neologismo que alude a las ideas postuladas por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), ingeniero norteamericano, creador del movimiento conocido como organización científica del trabajo [N. de C.].

* Como militante socialista, Eduardo Rojas colaboró en la campaña presidencial de Michelle Bachelet en 2005 en Chile [N. de C.].

Romera: Parecería que no sólo son necesarias las competencias generales, adaptables a diversas posibilidades de trabajo, sino también cuestiones que hacen a la comprensión del mundo, a la postura ética ante el mundo, es decir, todo lo que ustedes vienen planteando.

Me interesa la idea de proyecto. Estaba pensando en el tipo de saber que los arquitectos tienen. En otra época nos preguntamos cómo aprovechar ese modelo desde otras disciplinas, pero no se ha podido. Porque así como dijiste que al médico no le alcanza para poder trabajar la técnica que aprende, al arquitecto tampoco. Y los arquitectos son maestros en lo que es proyecto, aunque a veces les cuesta mucho expresar oralmente qué es lo que hacen, se comunican con el dibujo y con la maqueta.

Sentido político del saber

Gagliano: Creo que hay que recuperar el sentido político del concepto de saber, la potencia política que tiene el concepto de saber como capacidad, en tanto es un poder con el que las personas pueden generar una capacidad renovadora de trabajo y de autoconstrucción personal. Lo que quiero significar, volviendo a la Argentina deshecha del 2001 y 2002, es que el saber impidió el suicidio, la muerte, la anomia.

Rojas: Tiene un sentido de autodeterminación, de autonomía de las ideas, de cómo se ilustra la gente.

Gagliano: Pero tuvimos que ir al pozo, al infierno, para ver que esa capacidad holística de recuperación, individual y colectiva, era posible. Remedando un poco a Spinoza, que dijo

“nadie sabe lo que el cuerpo puede”, diría que nadie sabe lo que el saber puede.

Rojas: O lo que el saber sabe.

Gagliano: Recuperando tu historia de los saberes tácitos, omitidos –o por conveniencia o por interés de explotación– allí hay un compromiso político con la reactivación de los saberes. De los saberes como capacidades de los sujetos y no como unidades mínimas de articulación del valor económico que articula, a su vez, esas competencias. Se trata también de una posición existencial, de filosofía existencial, que mira los saberes como conocimientos en acción que crean nuevos vínculos, nuevas tramas vinculares, que producen sinergia, capacidad de construcción de lazo social y vida comunitaria.

Rojas: Es el proyecto.

Gagliano: Es el proyecto, que nosotros llamamos estrategia prospectiva, en nuestra investigación.

Rojas: Estás bifurcando tu estrategia de investigación, estás yéndote al vientre de la bestia, sin salirte de la experiencia de lo que la bestia deja afuera, que es lo más difícil de hacer. Porque es fácil hacer, como estrategias de investigación que son paralelas, un trabajo al interior del sistema o uno en la marginalidad.

Gagliano: Pero no adentro. No desde dentro del vientre.

Rojas: En cambio, si a tu estrategia de investigación le das la dimensión de proyecto junto con la dimensión de construcción social –de

recuperación social de los saberes que estaban en la gente— es decir, le das las dos dimensiones, estás mejorando notoriamente tu estrategia de investigación.

Gagliano: Me parece que vamos hacia eso. Lo que quiero señalar es que ya no es un debate que se da en el campo psicológico, o en el campo de la ergonomía, o en el campo de las ciencias de la gestión, sino que afecta al corazón de las ciencias sociales. Es el debate palpitante de las ciencias sociales.

Rojas: Voy a hacer un paréntesis, recordando a Rabelais, que toma mucho de la cultura popular. Cuando la gente está oprimida y no puede reír, dirían Bajtin y Rabelais, usan la risa y el carnaval. No es la risa burlesca, no es una risa sardónica, es una risa que trata de expresar la experiencia de la gente, que ya no es la de la clase dominante, de modo que todos la entiendan, que la gente participe, y puedan compartir en la plaza pública con todos. La risa de Rabelais trata de unir lo que viene de antiguo, que se está terminando, —la Edad Media, el paso al Renacimiento— con la cultura que está surgiendo. La gente sabe que el mundo está cambiando, pero no lo puede decir, por las razones que hoy explicamos, entonces usa la risa y la plaza pública, para que esa experiencia popular surja, en los términos nuestros. Bajtin nos enseña, y Rabelais leído a través de Bajtin, de qué manera se unen esa cultura y ese saber popular con la alta cultura para producir una nueva época, una nueva revolución. Según él, lo que está ocurriendo en el Renacimiento es una revolución.

Gagliano: Me pregunto cuáles son las estrate-

gias que nosotros tenemos hoy en la escena pública para compartir la alegría.

Rojas: Una alegría que no sea burlesca, que sea constructiva.

Gagliano: Exactamente. Qué incapacidad, cuánto olvido, cuánto analfabetismo tenemos de las alegrías compartidas, las alegrías colectivas. Cuántas cosas dejamos sin hacer, sin que tenga expresión intersubjetiva, pública. Quizá nosotros vivimos y morimos con mundos más enterrados, más sumergidos, que el hombre renacentista, o el hombre medieval, que tenía espacios para que esa dramatización fuera posible entre muchos.

Rojas: Ellos armaron la plaza pública y el carnaval para hacer eso.

Diseños por competencias

Rojas: Volvamos a las competencias. En los 90 nos ofrecían tres diseños distintos. Uno, que era el *exitoso* diseño de [Margaret] Thatcher, en Gran Bretaña, que se llamaba la NVQS [National Vocational Qualifications]. Básicamente planteaba que había que formar trabajadores para que pudieran tener los rendimientos que el mercado esperaba de ellos. Toda empresa es una empresa que está en el mercado, entonces, se trataba de que la empresa fije los rendimientos necesarios, por ejemplo, acerca de qué es saber preparar un motor. Después de eso, la tarea del formador era descubrir la manera en que se adquieren esas técnicas y habilidades para cumplir con esos rendimientos fijados por la empresa. Ese era el diseño británico, en los años 80. México intentó com-

prarlo, con un costo cercano a los 500 millones de dólares y, al final, fracasó debido a las diferencias de institucionalidad, de mercado y el desajuste cultural que implicaba.

El segundo modelo es el norteamericano que ofrece un diseño distinto. Es el de las Best Practices [mejores prácticas] uno de cuyos supuestos establece que el funcionamiento del mercado es adecuado, pero el tema es encontrar en cada actividad alguien que sabe hacer lo perfecto. Entonces, el esquema de la mejor práctica, te define la competencia.

En tercer lugar, los australianos y neozelandeses tenían otro esquema. Objetaban que el modelo norteamericano podía ser viable en los Estados Unidos, en la Costa Este, donde la gente puede encontrar a alguien que sabe efectivamente hacer bien las cosas y después traducir todo eso en un sistema. Tampoco les servía el británico, porque hay grandes diferencias estructurales, culturales, de prácticas, de sistema educativo. Los australianos hicieron un esquema relacionado con el modo en que las competencias eran evaluadas sectorialmente. Entonces decían lo siguiente: “usted haga una cosa en el sector metal-mecánico, por ejemplo. Ellos planteaban, tal como se hizo acá una experiencia de formación, hace pocos meses, entre el Ministerio de Trabajo de la Nación y el Smata [Sindicato de Mecánicos y Afines del Transporte Automotor]. Hágalo por sectores, no haga algo genérico. Busque a la gente que sabe de ese sector, en las escuelas técnicas, los sindicatos y las empresas, júntelos, haga con ellos un comité y establezca un sistema por el cual, a partir de los saberes de cada uno, vayan saliendo las definiciones de lo que son sus competencias. El problema no lo va a tener tanto en las definiciones [de competencias] sino en el cómo usted después evalúa. Usted va a definir muy bien las competencias, pero luego ¿cómo los mide, cómo dice si alguien es competente grado 1, grado 2, grado 3, mecánico jefe? ¿Cómo evalúa?”.

Los australianos planteaban que el único modo para evaluar es según un diseño que es una sentencia judicial. Entonces, la parte que va a ser evaluada cuenta con alguien que alega a favor de ella diciendo que es muy competente y aportando las evidencias. Y hay un tribunal que define. No era malo el esquema australiano, aunque



Moderadora: Elvira Romera
Licenciada y profesora de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Estudios especiales en Peabody College for Teachers, Nashville, Tennessee, EEUU. Docente en los niveles primario, secundario, terciario y universitario. Asesora pedagógica de la DGCyE y presidenta del Consejo Editor de *Anales de la Educación Común*.

en el capítulo final de *El Saber Obrero* [ob. cit] opté por un sistema distinto. Del esquema australiano me llamó la atención que destecnificaba la evaluación. Porque cuando metes a la sociedad en un comité de evaluación, destecnificas.

Gagliano: Es la concepción de un jurado democrático.

Rojas: Tú puedes destecnificar la idea de evidencia, porque puedes ponerle condiciones éticas a las evidencias, a las pruebas.

Gagliano: Componentes intangibles a las pruebas.

Rojas: Les puedes poner componentes intangibles a las pruebas, que siempre serán materia de interpretación, que podrás negociar políticamente, etcétera. Me atraía el esquema australiano, era más coherente. No era coherente el modo de definición de la competencia, pero era muy interesante el modo de evaluación. Pero el modo de definición de la competencia, qué es mecánico de primera línea, todavía era tecnocrático y dependía mucho de la empresa o terminaba siendo tecnocrático en la práctica, aunque el tipo del diseño tuviera buena intención. Iba a depender de los técnicos del sector y, sobre todo, de los empresarios del sector. Entonces, en ese momento recomendé, como conclusión de mi investigación, fue tomar un método que ha sido probado en algunos sectores en Francia, que se llamaba ETED [Empleo Tipo Estudiado en su Dinámica]. Nos lo presentó un investigador francés llamado Eric

Verdier,* que vino a la Argentina invitado por [Julio] Neffa del CEIL [Centro de Estudios e Investigaciones Laborales].

¿Política pública o acción pública?

Rojas: En Francia, y también en Alemania, hay una vieja historia de formación profesional hecha como una construcción social, todo está burocratizado. Hay unos comité que definen los perfiles de competencias o de calificaciones, y están integrados por los sindicatos, las empresas, el Estado y, sobre todo, por los técnicos de la educación nacional. Verdier planteaba que el único modo de ser modernos, en un sistema tan burocrático, es cambiando los diseños de gestión sectorial de las competencias y de la formación profesional. Es decir, en lugar de una política pública, una *acción* pública. ¿Cuál es la diferencia?

Es la típica diferencia entre la política como operación y la política como acción. Cuando es acción, afirma Verdier, no se trata de una política pública participativa, que el burócrata define bien, y después, como es un burócrata democrático, busca que participe la gente. Esa es una política pública participativa clásica, dice él.

Pero la diferencia con la acción pública es que las normas y las reglas de diseño, como las de operación del proyecto, son productos de una negociación permanente y sistemática entre los actores. Entonces, sostiene Verdier, no son normas como las de cualquier proyecto del Estado, no son normas de control (el Estado tiene que tener normas de control muy estrictas). Se trata de normas de gestión.

* Eric Verdier, sociólogo y economista, director del Recherche au CNRS, section 40 (Pouvoir, Politique, Organisation). Realizó y dirigió numerosas publicaciones acerca de temas de trabajo y empleo. [N. de C.]

Las normas con las cuales se desarrolla la acción pública son normas que permiten organizarla y hacerla, no solo controlarlas.

Entonces el esquema francés nos ayudaba a pensar que si elaborábamos el esquema de competencias, lo teníamos que concebir no con normas dictaminadas desde arriba, para luego se controlar su cumplimiento de modo más o menos democrático. En el esquema de Verdier, el diseño mismo incorpora sistemáticamente, como parte de su estructura, la integración de los diversos sectores sociales: sindicato, autoridad, empresa y técnicos. Y en la evaluación final de los resultados de estos programas de competencias, se forma un comité cuyas sentencias cumplen la función de otorgar validez científica al resultado. Entonces, el certificado que se entrega al final del proceso es producto del trabajo de ese comité. Hemos transformado, dice Verdier, la ciencia, en ese nivel, no en una actividad de científicos sino en una actividad social. ¿Por qué es así? Porque si se trata de acción pública, de un servicio público y de un bien público, aunque un científico pueda objetar el resultado, no es el científico quien debe estar de acuerdo, sino que es la sociedad la que debe estarlo. Entonces, el comité, cuando invita a un científico, le pide que elabore argumentos para justificar su decisión.

En eso consiste. Lo que importa es que, en esta definición, el criterio de validez se juzga según argumentos para que la sociedad acepte la certificación. Es lo que Hannah Arendt llamó juicio reflexionante. ¿Qué es un juicio reflexionante? Es aquel juicio en el cual digo

“esto es así, esto es correcto, adecuado”, y sólo es válido en la medida en que todos los involucrados puedan aceptarlo. No es un juicio determinante, dice Arendt copiando a Kant, en el cual el juicio es válido si aplico una ley científica. El juicio determinante es válido cuando se demuestra que la ciencia se aplicó bien, en cambio el juicio reflexionante es al revés: en lugar de aplicar una ley científica general a una situación particular, parte de una situación particular y la presenta a todos para que los involucrados puedan decir si están de acuerdo. Demanda el acuerdo social.

Romera: Esa metodología de competencias como acción pública ¿qué ámbito de aplicación tiene? ¿Lo que podría ser una agencia de acreditación de saberes o la escuela?

Rojas: Las dos. Con la escuela tienes la dificultad de la institución, aunque creo que no podemos seguir enfrentando estos temas culpabilizando a los docentes, a los que les pagamos mal o son docentes-*taxi* que tienen varios trabajos.* Hay un problema si lo enfocamos desde el lado de la formación docente, aunque estoy de acuerdo en que hay que hacer un cambio ahí, que no es solamente respecto de las competencias laborales. Pero creo que hay que pensarlo, como decía Rafael [Gagliano] al principio, más que en términos de la formación docente, que tiene todos los problemas que conocemos, en términos de formas más institucionales. Hay que pensar instituciones

* En Argentina se llama *docente-taxi* al que realiza varios traslados diarios, con un margen de tiempo muy limitado, para cumplir con su carga horaria, ya que se desempeña en distintos establecimientos educativos para incrementar el salario [N. de C.].

y esquemas prácticos más ciudadanos. Si no estamos *jodidos*, terminamos mejorando sólo la formación docente –que hay que mejorarla, sin duda– pero es un problema de gran magnitud.

Romera: Y requiere mucho tiempo.

Rojas: Y representa altísimos costos. El pobre gobierno de la provincia de Buenos Aires, que tiene que pavimentar no sé cuántas calles, que tiene que terminar redes cloacales, ahora tendrá que financiarle a la gente la diferencia del precio del gas, el tema energético, que tiene que hacer que el trabajo en negro pase a ser trabajo formal –que esto significa programas, inspección, subsidios para Pyme– además tiene que hacerse cargo de los ¿120.000 docentes?

Gagliano: En total son 240.000 docentes.

Romera: La provincia de Buenos Aires es como todo Chile.

Rojas: Es una magnitud muy grande.

Gagliano: Pero producimos cuatro veces menos que Chile. El PBI provincial es cuatro veces menor que el de Chile, siendo que en territorio y en número somos casi iguales.

Institucionalismo, mediaciones y saberes

Rojas: Al aspecto de la dimensión social creo que hay que hacerle una mirada institucionalista. Hay que volver a los viejos institucio-

nalistas, a ver si aprendemos algo de ellos, que fueron muy aplastados por la economía neoclásica y el neoliberalismo. Y hoy en día es muy difícil encontrar un filósofo, un economista, un sociólogo, que piense las instituciones. Fueron expulsados del saber.

Gagliano: Es verdad, fueron expulsados. La aplicación de políticas neoliberales ha reducido todas las mediaciones institucionales. Al menos, todas las que ha podido.

Rojas: Desde el Estado, la escuela, las juntas distritales, hasta el club de Avellaneda de la película.*

Gagliano: Los ha vaciado por dentro o destruido desde afuera. Es el caso, por ejemplo, de una institución muy importante del sistema educativo que es del supervisor. Hablo de la supervisión pedagógica de las instituciones, que es en sí misma una institución valiosa, porque es el docente que tiene los saberes socialmente productivos acreditados por la experiencia, por la práctica y por la prueba diaria. Hay muchas provincias argentinas (cito el caso de la última que conozco que es Neuquén) donde, desde el año 2000 al 2006, se hizo una política deliberada para hacer desaparecer los inspectores. De forma tal que el sistema educativo se compone del ministro, una subsecretaria y las escuelas. Es decir, son órdenes desde el *general* hacia el *soldado*, no hay mediaciones. La destrucción de las mediaciones es también la destrucción de los saberes que portaban los sujetos. Y eso produce una pobreza del conjunto, se reduce la capacidad de propuesta.

* Se refiere a la película argentina Luna de Avellaneda (2004), dirigida por Juan José Campanella.

Rojas: Seguro, porque los saberes son mediaciones.

Gagliano: Son puentes entre realidades.

Rojas: Puentes, discursos, aulas, conversaciones entre realidades, comunicación. Si le queremos dar la idea de proyecto, lo ponemos como algo más avanzado. Si le queremos dar la idea de reconstrucción en la parte más deprimida del sistema. Son mediaciones.

Gagliano: Y tienen el carácter de lo público. El saber, por definición, se opone al secreto, se opone al monopolio que favorece el poder, ya que el saber abre porque tiene que conectarse, tiene que sumarse sinérgicamente en el vínculo. En la Argentina ha predominado el conocimiento como secreto, como manipulación.

Rojas: Eso no es saber.

Gagliano: El saber brota y se comunica. Genera puentes de conexión. Es típico de una construcción de conocimiento pobre, de baja definición, el conectarse con el secreto. El saber es, por definición, público, abierto. Por eso ahí ponemos la fuerza del carácter público, en expansión autorreflexiva. Es un saber *en bucle*. Abre y vuelve, se *embucla*, se autorregenera en espacios que van en el diálogo con el otro, pero también en el diálogo interior. Entonces, ahí hay riqueza que, en el espacio público de las instituciones educativas, tenemos que hacer florecer. Es en esos espacios donde puede acontecer ese florecimiento. Por supuesto que tenemos que estudiar la economía política, el *vientre* del

capitalismo, porque es acompañando esos procesos, desde el interior de las estructuras y de los vínculos del capitalismo, que uno puede moverse en él disminuyendo el sufrimiento social y colaborando con un sentido ético de la vida. En ese punto creo que no es una crítica exterior al sistema capitalista, sino algo mucho más colectivo y desde el interior mismo de sus estructuras. En un sentido, creo que eso es combinar ética con política de cara al siglo XXI.

Escuelas como empresas asociativas y en conexión

Gagliano: Nuestro diálogo apunta a poner esta reflexión en la escena educativa. En el campo de la formación docente estas temáticas han permanecido ajenas como intereses de otros sectores profesionales o de otros ámbitos de la vida social y económica. Pero antes que lleguen, abruptamente, y se pongan en la agenda y no haya tiempo de discusión, tenemos que anticiparnos y abrir el diálogo público para que docentes y profesores en la Argentina puedan estar pensando críticamente, constructivamente, propositivamente, acerca de saberes y competencias. De hecho, como trabajadores que son, pueden hacer explícitos sus saberes tácitos, todo aquello que sabiendo, no han puesto en relación, no han puesto en red.

También hay microemprendimientos intelectuales. Me parece que hay mucho espíritu emprendedor que está bloqueado, impedido, porque no hay una discusión pública acerca de la potencia reconstructiva que tienen los saberes cuando se ponen en conexión, en red, con otros actores. No obstante, ya vemos en la provincia de Buenos Aires que, sin ninguna directiva de

parte de las autoridades políticas, las escuelas y sus comunidades locales generan procesos sinérgicos de transferencia de saberes, de multiplicación proyectual de saberes que, de pronto, transforman una escuela y generan nuevos espacios institucionales. Florecen niños y adolescentes por actividades extraescolares, cuando la escuela articula con sociedades de fomento, con empresas, con voluntariados sociales. Todo esto lo hacen (esa capacidad de autopercepción de las organizaciones escolares) como sujetos que pueden hacer. Colectivos que pueden hacer.

Muchas escuelas, con liderazgos fuertes e inteligentes, se perciben como colectivos que pueden hacer, y aunque solos no pueden, sumados pueden hacer muchas cosas. Entonces están habilitados para generar este tipo de tejido, tramas, nuevas opciones, y muchos los aprovechan pero otros se basan solamente en la política pública de control, de fijación a la

norma, de adaptación a la norma.

Hoy están dadas las condiciones para una administración burocrática de las instituciones, un control burocrático de las infancias y las adolescencias, un menú preestablecido de saberes. Y está habilitado también lo otro. Y todo puede florecer.

Hay personas que han perdido reflejos, docentes que están fiscalizados, es decir, nadie puede imponerle prospectivamente. Entonces, no es que lo desaliente, sino que no lo estimula y no lo acompaña. Pero sí, por supuesto, apoyamos y promovemos estas otras iniciativas que son las que producen innovación, descentralizadamente. Sin aplicación de políticas desde la autoridad central.

Me parece que nuestro diálogo también es un campo de estímulo, para docentes y profesores que están animados social y políticamente para generar nuevas empresas asociativas a partir de la conexión y comunicación de saberes. 

Bibliografía

Aportes bibliográficos relacionados con autores y temas mencionados por los participantes de este diálogo.

Arendt, Hannah, *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. Buenos Aires, Paidós, 1982.

Argyris, C.; Putnam, R. y Smith, D., *Action Science*. San Francisco, Jossey Bass Publishers, 1985.

Bajtín, Mijail, *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. Madrid, Alianza, 1987.

Benjamín, Walter, *Libro de los pasajes*. Madrid, Akal S.A., 2005.

Castells, Manuel, *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Volumen 1, *La sociedad red*. Madrid, Alianza Editorial, 1997.

Dewey, John, *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona, Paidós, 1989.

Habermas, Jürgen, *Teoría de la Acción Comunicativa, vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus, 1987.

Habermas, Jürgen, *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Barcelona, Península, 1996.

Rojas, Eduardo, *El saber obrero y la innovación en la empresa*. Montevideo, Cinterfor, 1999.

- Polanyi, Michael, *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. New York, Harper & Row (Harper Torchbooks ed), 1964.
- Puiggrós, Adriana y Gagliano, Rafael, *La fábrica del conocimiento*. Santa Fe, Homo Sapiens, 2004.
- Rabelais, Francois, *Gargantúa y pantagruel*. Barcelona, Bruguera, 1972.
- Taylor, W. Frederick, *Fundamentos de la administración científica*. México, Herrero, 1975.
- Vargas Zúñiga, Fernando; Casanova, F. y Montano, L., *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo, Cinterfor/OIT, 2001.