

Los saberes y el trabajo

Martín Spinoso *

El privilegio que han tenido los saberes teóricos por sobre los prácticos justifica, en cierta forma, una clasificación social que jerarquiza la teoría y que considera la práctica como aplicación y no como espacio de creación.

El oficio,
ese dolor de siempre,
perennemente siempre
entre el hombre y los días.
Javier Villafañe. *Fábula del oficio*.

¿Qué son los saberes del trabajo?

El trabajo es dolor, esfuerzo, desgaste e injusticia. Es también creación, superación de las limitaciones de la naturaleza y del hombre por el hombre mismo. El trabajo es fundamentalmente un aprendizaje en la medida que en la acción sobre el mundo se transforma al mundo y a quien lo transforma.

Sin embargo, a pesar de la evidencia histórica y cotidiana del trabajo como hecho educativo, y de la educación como una preparación en y para el trabajo (en el sentido amplio del término), los esfuerzos por construir un diálogo entre ambas actividades se chocan con frecuencia con las dificultades de perspectivas reduccionistas que, asociando el trabajo al empleo, y la educación a las aulas, obstaculizan la relación entre la acción y la reflexión.

Para algunos, el trabajo es el reino del hacer, y la educación, el del intelecto. Para otros, el problema es la formación en la práctica, menoscabando el pensamiento. La acción es vista como la aplicación de la idea, y el saber es reducido a su expresión objetiva en términos de leyes y teorías que explican un mundo que aparece como dado. Son estas miradas –tributarias de la división técnica y social del trabajo y conservadoras en su visión del hombre de la técnica y de la sociedad–,

las que resulta necesario cuestionar para avanzar en un entendimiento mutuo que refleje la experiencia real de los trabajadores y las trabajadoras que hacen, que piensan, que aprenden y que enseñan.

En este artículo, a partir del análisis de la noción de saber y de trabajo, se intenta dar cuenta de un nuevo modo de pensar la educación en y para el trabajo.

El saber y la movilización de la fuerza de trabajo

Hablar de saberes del trabajo implica definir con precisión qué entenderemos por saberes y qué, por trabajo.

En principio, el concepto de *saberes del trabajo* conlleva más que las calificaciones que las personas tienen o las competencias que ponen en juego en un empleo en particular.

Las calificaciones nos remiten, tal como lo ha desarrollado la sociología del trabajo, al problema de las clasificaciones profesionales (Rozenblatt, 1999). En este sentido, las formas de gestión del trabajo en las organizaciones modernas se han estructurado históricamente a partir de cierta correspondencia (al menos pretendida) entre las jerarquías y los saberes (Tanguy, 2001). A esta operación de correlacionar es a lo que la calificación hace referencia.

Definirla de este modo implica pensar en la calificación como una relación social más que una cosa o cantidad a vislumbrar; se trata entonces de una posición relacional y no sustancialista del término.¹

El concepto de competencia, por su parte, se gesta como un aspecto del mismo problema en un tiempo diferente, y remite a otros sentidos e intencionalidades. Por un lado, la necesidad de *reregular* las formas de gestión del trabajo sobre la base de nuevas fuentes de legitimidad, no mediadas por la regulación general del trabajo, construida a partir de los principios de protección del trabajador. Por otro, la necesidad de flexibilizar el uso de la fuerza de trabajo como consecuencia de los objetivos de modernización empresarial.

Podemos decir que, si el concepto de calificación remitía a un saber y un saber hacer que encontraba un sentido en la necesidad de clasificar la fuerza de trabajo y resolver las exigencias de la división social y técnica del mismo, el concepto de competencia así entendido nos coloca frente al problema del saber ser. Los elementos por los que se busca regir el ordenamiento y la movilización de la fuerza de trabajo serán entonces los requerimientos de actitudes y disposiciones personales, con el propósito de adecuar su organización a nuevas reglas de división del trabajo y en un contexto diferente en lo que hace al funcionamiento del mercado de empleo. (Tanguy, 2001; Spinosa, 2005).

Más que del concepto en sí, debería hablarse de un “programa competencia” que incluye redefiniciones no explicitadas en la negociación colectiva; en la articulación entre certificaciones educativas y valoración de las mismas en las clasificaciones profesionales; en la movilidad e intercambiabilidad de las personas; en la descolectivización de las relaciones de trabajo y, entre otras cosas, de un movimiento de recuperación de las prerrogativas empresarias en relación con la libre disponibilidad de los trabajadores en un proceso de trabajo que, al contrario de lo pretendido en el fordismo, moviliza la fuerza de trabajo mediante la movilización de los trabajadores (Mounier, 2001).

Según estas consideraciones, el problema abordado remite al funcionamiento del mercado de empleo y a la forma en que –en una economía capitalista– se moviliza la fuerza de trabajo al interior del proceso de trabajo. Es decir, se hace acto la potencia de transformación que constituye la fuerza de trabajo, y para lo cual es necesario definir relaciones sociales que aseguren la producción de valor y plusvalor.

El problema educativo no se halla desvinculado de lo anteriormente mencionado, pero requiere pensar el saber y el trabajo desde otro lugar.

La educación, el aprendizaje y los sujetos

La educación institucionalizada fue concebida en sus orígenes como un proceso de preparación para la entrada a la vida activa de los sujetos en la sociedad. Un momento de formación de las nuevas generaciones para incluirse en el mundo de los adultos.² La educación de los adultos, definida desde el sistema educativo, siguió el mismo esquema, y se planteó en sus diversas vertientes como una educación compensatoria que debía cubrir los déficits de aquellos adultos que habían tenido una integración social *defectuosa* o que no habían accedido de igual modo que otros a los bienes culturales que la educación general distribuía entre la población.³

Desde este punto de vista, la educación es pensada como un momento previo y/o separado del resto de la acción social. La anticipa, pero no la contiene más que como referencia. Lo que sucede luego en la vida de las personas, una vez finalizada la educación, es objeto de estudio para ser transmitido a las nuevas generaciones pero no forma parte de la educación de los sujetos que la realizan sino como experiencia social objetivada.

Si bien el concepto de educación permanente no es nuevo, su justificación se define por el avance tecnológico creciente, la necesidad de acceder a nueva información y a la idea de que el empleo ha dejado de ser estable, por lo que las personas deberán modificar, varias veces en la vida, sus trayectorias ocupacionales con momentos de ruptura.

Esta concepción de la educación permanente no varía lo dicho anteriormente respecto de la educación en general, solo que multiplica los inicios y las inserciones en la historia vital de los sujetos. Habrá que empezar e insertarse muchas veces y entonces, cada vez, será necesario prepararse o estar preparado para hacerlo exitosamente.

Uno de los problemas de esta forma de entender la articulación, y que resaltaremos en este trabajo, es que deja de lado la posibilidad de construir el camino inverso y de capitalizar la experiencia de trabajo en la medida que constituye, en sí misma, un espacio de aprendizaje.

Claro que para ello es preciso definir las características de los saberes que se construyen en el trabajo, su vinculación con la experiencia escolar, y las formas posibles de articulación. A este aspecto nos dedicaremos en el apartado siguiente.

Los saberes del trabajo

Una mirada analítica acerca del concepto mismo de saber permite distinguir al menos tres formas diferentes. Coincidiendo con Barbier (1996) nos encontramos con que el término es utilizado para:

- a. referirse a los conocimientos, entendidos como aquellos saberes sobre la realidad (social o natural) que se hallan objetivados y que constituyen *corpus* de saberes organizados formalmente en sistemas de conceptos y teorías. Tanto el conocimiento científico como las observaciones sobre un hecho que podemos realizar en forma cotidiana forman parte de este tipo de saberes. Lo que los distingue fundamentalmente es que se expresan en conceptos. Son enunciados que se formulan y se objetivan en el acto de expresión del sujeto que lo hace;
- b. se llama saber también a la capacidad de intervenir, los saberes de acción, o *savoir faire*, que se manifiestan en la posibilidad de las personas de transformar la realidad. No se expresan en enunciados sino en actos. Están constituidos por habilidades, destrezas, acciones que se vinculan con conceptos o enunciados pero que no quedan limitadas a ellos en la medida que se verifican con criterios de eficiencia y no de verosimilitud, como lo es en el caso de los conceptos (Barcet; Le Bas y Mercier, 1985);
- c. finalmente, también se habla de saber para dar cuenta de la capacidad de enfrentarse a situaciones de conflicto en las que se requiere la toma de decisiones sobre una acción. Estos saberes pueden denominarse competencias o *saberes de situación*, en la medida que lo que los valida es la pertinencia al contexto de intervención. Los mismos se expresan en la capacidad de dar significatividad a determinados indicios, de interpretar la situación sobre la base de conocimientos previos y de decidir la realización de una acción entre un repertorio de acciones posibles y conocidas, fundadas en información recabada en situaciones particulares.⁴

Los tres tipos de saberes –el saber, el saber hacer y el saber qué hacer– se hallan en estrecha relación y no es posible analizarlos por separado por cuanto en el curso de la acción se hallan permanentemente referenciados los unos en los otros.

Todo saber hacer supone un concepto (implícito o explícito), y lo mismo ocurre con los saberes de situación. Tal como lo demuestran los desarrollos en didáctica y en psicología del aprendizaje⁵ no surgen independientemente del contenido sobre el cual se ejerce en términos de los otros tipos de saberes enunciados.

A continuación procederemos a realizar una breve referencia al modo en que estos saberes se hallan incluidos y han sido tratados en el sistema educativo.

El sistema educativo y los saberes del trabajo

Si se toma en consideración lo expresado anteriormente en cuanto a los distintos tipos de saberes que están implicados en el trabajo, es posible concluir que los mismos no son ajenos a los saberes transmitidos por el sistema educativo.

Ciertamente, la historia de la educación institucionalizada nos demuestra la primacía de aquellos saberes organizados en corpus de contenidos. Los mismos, constituidos en enunciados que objetivan las experiencias del hombre en relación con otros hombres y en el mundo, requieren de una forma de transmisión y de evaluación propias, en las cuales es fundamental primero el manejo de la comunicación verbal y luego la escrita.

Aun así, no son los únicos saberes que se transmiten y se han transmitido en las organizaciones educativas.

Se ha enseñado también a hacer y a transformar la realidad, y a saber qué hacer en situaciones específicas. Claro que estos dos últimos tipos de saberes se han volcado prioritariamente en la propia experiencia escolar. Es decir, el saber hacer y qué hacer en situaciones de conflicto se refieren fundamentalmente a las experiencias vividas en la propia organización educativa.

Incluso, y teniendo en cuenta que esto ha sido mayoritariamente lo característico de la educación escolar, la organización de las escuelas de artes y oficios, de educación técnica y de formación profesional (así como también la educación física y la estética), introdujeron en el sistema educativo un nuevo espacio de prácticas y saberes.

Sin embargo, es notable en este sentido que las experiencias que tomaron como objetivo la formación para el trabajo hayan intentado reproducir lo más fielmente posible el mundo de la fábrica, y que aún hoy se visualizan las prácticas de trabajo (bajo el modo de pasantías, alternancia o el *on the job training*) como la forma de desarrollar todo aquello que por vía de la experiencia escolar es difícil de *pedagogizar*.

No se trata de un elemento posterior a la constitución del sistema educativo en sí, puesto que, como lo demuestran numerosos trabajos, esta tensión se halla presente en los orígenes mismos de la organización educativa moderna.⁶

Aun así, con frecuencia se menciona la falta de articulación entre la educación y el trabajo, lo cual deja de lado que los saberes privilegiados para su transmisión en el sistema educativo, en tanto enunciados sobre el mundo y su funcionamiento, también integran el trabajo.

Esta mirada resulta tributaria de la dicotomización entre teoría y práctica. Parte de un supuesto deductivista de la construcción del saber y se halla influenciada por las relaciones de poder implícitas en la separación entre el trabajo intelectual y el trabajo manual.

Sin negar el privilegio que han tenido los saberes teóricos por sobre los prácticos (en los términos desarrollados en párrafos anteriores), los saberes por sobre los saberes de acción, remitir la formación para el trabajo a estos últimos es parte del mismo problema. Constituye la otra cara de una moneda que justifica una clasificación social que jerarquiza a la teoría y que considera la práctica como aplicación y no como espacio de creación.

Por lo anterior, replantear el sentido de los saberes del trabajo al interior del sistema educativo implica necesariamente analizar la relación entre teoría y práctica; entre actividades de transformación del mundo y de transformación de los sujetos que las realizan; entre experiencia y razón, lo cual nos sitúa en un plano epistemológico que no es posible obviar en el debate.

¿Cómo se transmiten los saberes del trabajo?

Teniendo en cuenta los distintos tipos de saberes que se implican en el acto de trabajo, las formas de producción y de circulación de los mismos son diferentes según cada uno, sin que por ello se niegue la existencia de relaciones de transformación mutua entre ellos, como ya se mencionó al definirlos.

Los conceptos constituyen, como afirmamos anteriormente, enunciados sobre la realidad. Se hallan objetivados respecto de los sujetos que los producen y, en general, organizados en sistemas o teorías que a su vez se enmarcan en paradigmas científicos en el sentido que emplea Khun. Su transmisión se realiza como un acto de comunicación con algún criterio de verdad. Este tipo de saber, prioritario en el currículo escolar, también forma parte, como se enunciaba en otro apartado, de los saberes del trabajo. No sólo porque las explicaciones sobre el mundo que se transmiten en la escuela forman parte del mundo del trabajo, sino porque también en los espacios de trabajo se producen y circulan este tipo de saberes, y son apropiados por las personas.

Si se piensa en las explicaciones que se transmiten acerca del funcionamiento de las cosas, de las relaciones entre las personas, de las características y las propiedades de los objetos que se

transforman, el trabajo prescripto en sí, se expresan en forma de conceptos, enunciados que son transmitidos y que se integran en conjuntos significativos para los sujetos.

El reconocimiento de la existencia, producción y circulación de este tipo de saberes en el trabajo, resulta trascendente ya que en sí mismo cuestiona la idea difundida, incluso entre muchos defensores de la formación por el trabajo, que la experiencia solo genera saberes de experiencia. Es decir que lo que se forma en el trabajo, lo que se aprende en él y lo que resulta distintivo en la formación por el trabajo es la apropiación de destrezas y habilidades que hagan a los sujetos capaces de intervenir en los procesos de transformación.

Si bien este tipo de saber, el saber hacer, es insustituible, no puede pensarse que la formación o el reconocimiento de los saberes del trabajo se limite a ello.

Al profundizar la forma en que este segundo tipo de saberes se transmite, debemos poner el acento en el valor de la experiencia como formadora de recursos para la acción. Ahora bien, ¿qué es la experiencia? ¿Cómo se forma y se transmite?

La experiencia no es solo la rutinización de actos. Inclusive en aquellas actividades que resultan más repetitivas y monótonas, no es posible pensar en la acumulación de experiencia sin tener en cuenta la reflexión que cada sujeto realiza sobre la misma. En palabras de Vergnaud (1996, 275):

En el comienzo no es el verbo, y mucho menos la teoría. Al principio es la acción, o mejor dicho aún la actividad adaptativa de un ser en su ambiente. Es para la acción que comienza el pensamiento: más precisa y completamente para la acción, la toma de información sobre el ambiente, el control de los efectos de la acción y la revisión eventual de la organización de la conducta.

Nada de nada sería posible, para el hombre en todo caso, sin la representación; es decir la formación en pensamiento de los objetos, de las propiedades, de las relaciones, de las transformaciones, de las circunstancias, de las condiciones, de las relaciones funcionales entre los objetos y con la acción. En síntesis, nada sería posible sin la conceptualización.

El problema es que muchas veces esta reflexión no llega a formularse en términos explícitos. En el acto de trabajo existe siempre, en la medida que se resuelven problemas, un análisis de la actividad, un diagnóstico que orienta la acción posterior.

Este diagnóstico es, como lo define Pastré (1992), una síntesis de percepción, reflexión y acción orientada a un fin que es la consecución del trabajo. El pensamiento es, entonces, inseparable de la acción, pues aun en la decisión de no hacer, se halla presente un juicio que es fruto de una acción reflexiva. Claro que, en la experiencia y en las condiciones cotidianas definidas para el trabajo, este proceso de diagnóstico y de acción se efectúa sin mediación de la palabra. Esta falta de

conceptualización responde, por un lado, a las exigencias de rapidez propias del trabajo asalariado, pero por otra parte, la creación de automatismos constituye un proceso de protección que realiza el propio trabajador, como forma de reducir la carga mental que tendría el trabajo (Dejours, 1999) si debiera realizar una exteriorización de la reflexión en una gran cantidad de actos.

Ahora bien, no es posible entender la existencia de saberes de situación sin la existencia de esta acción reflexiva que guía la toma de información correcta y que permite la identificación de los indicadores de un proceso, y al mismo tiempo, la decisión sobre las acciones a realizar o bien la omisión de las mismas.

En síntesis, para hablar de los saberes del trabajo es necesario pensar en las relaciones que se dan entre la acción y la conceptualización, teniendo en cuenta que esta acción es, en gran medida, definida por objetivos ajenos al sujeto que lo realiza y a lo que aporta su trabajo. Es una acción mediada por relaciones políticas, sociales, económicas, tecnológicas, científicas y que además se enmarcan en relaciones no sólo individuales sino colectivas.

El reconocimiento de los saberes del trabajo

La estructura actual del sistema educativo define un itinerario escalonado en niveles que constituyen cada uno la referencia y el sustento del anterior. Se accede a cada nivel con la *llave* del diploma del nivel inmediatamente anterior, con excepción del ingreso a la universidad para los mayores de 25 años.⁷

El mercado de empleo a su vez, por efecto de la escasez de puestos de trabajo, de los procesos de flexibilización y precarización del mismo y como consecuencia de las políticas de reclutamiento y movilidad de la fuerza de trabajo impulsadas por las empresas, define itinerarios cada vez más breves, con saltos entre empresas y entre actividades.

Si analizamos las historias de vida de los sujetos y las relaciones entre sus trayectorias y los itinerarios definidos por las organizaciones, vemos que cada vez con mayor frecuencia se producen situaciones de desorientación, de retroceso y de vuelta a empezar.

En estos procesos, muchas veces el sistema educativo se ve imposibilitado de acompañar las trayectorias reales que exigen articulaciones complejas de experiencias y saberes diversos.

La reconsideración de los saberes del trabajo, en el sentido definido con anterioridad, podría permitir la ideación de itinerarios que posibiliten el aprovechamiento de la experiencia de vida y de trabajo de las personas, como parte de un aprendizaje que no reemplaza a la formación sistemática propia del sistema educativo, pero a la que puede integrarse. Un itinerario que tome como referencias no solo el nivel de enseñanza anterior, sino también los aprendizajes que el sujeto puede haber hecho en su experiencia social como parte del recorrido propuesto en el nivel siguiente. En

suma, que la experiencia pueda ser también considerada como parte de esa *llave* que habilita el acceso a la formación sistemática. ¿De qué modo es posible?

La conceptualización de la acción

Pensar la articulación entre saberes de experiencia y conceptos no implica su equivalencia directa ni la posibilidad de reemplazo. Necesariamente, la intervención pedagógica posibilita un dominio de los saberes que, por su sistematicidad y su integración en sistemas de conceptos más generales, construye un pensamiento complejo y generalizable para diversas situaciones.

Ahora bien, la acción y los saberes que se construyen en ella pueden recorrer parte de este camino, y esto es también una intervención pedagógica. La conceptualización de la acción a partir de una mediación organizada por el sistema educativo puede permitir, como lo han demostrado los trabajos en didáctica profesional, la transformación de los “conceptos en acto” (Pastré, 1999; 2005) en conceptos de un nivel de generalidad mayor e integrarse por vía de la enseñanza en leyes y teorías que conforman el currículum.

Esta forma de intervención pedagógica resulta un desafío para el sistema educativo, en la medida que implica un diálogo entre dos tipos de saberes y dos formas distintas de construcción de los mismos.

La tantas veces proclamada reflexión sobre la práctica es pensada en relación estrecha con la experiencia de vida y de trabajo que los adultos adquieren en sus trayectorias educativas y laborales, y puede constituirse en una valiosa herramienta de autoaprendizaje que merece ser considerada por las políticas educativas.

La intervención educativa en el trabajo

Del mismo modo, esta forma de concebir la relación entre los saberes del trabajo permite profundizar las formas de transmisión de los conocimientos en los propios espacios de trabajo. Ya no se trata solo de un proceso de *inmersión* en la realidad, como parecen ser pensadas muchas veces las pasantías u otras formas de prácticas profesionales, sino en la creación de situaciones didácticas⁸ que permitan la confrontación de los esquemas de conocimiento propios de cada sujeto con el funcionamiento del mundo social y material, con el propósito de permitir la transformación del pensamiento en formas cada vez más complejas y abstractas.

Esto es lo que posibilita intervenciones más inteligentes (en el sentido piagetiano del término) y eficaces. El modo en que estas intervenciones son valoradas por el mercado de empleo y las organizaciones productivas es materia de lucha y negociación de los actores individuales y colectivos

implicados pero, seguramente, un trabajador más conciente de sus intervenciones y que domina un conjunto más significativo de partes de un proceso productivo está en mejores condiciones de dar esta batalla.

A partir de estas consideraciones, y para finalizar, es que el sistema educativo puede contribuir a una democratización de la sociedad y del conocimiento. No sólo *proveyendo* saberes sino también reconociendo la capacidad que tienen las personas y las organizaciones de enseñar y de aprender, y articulando entonces este proceso.

Notas

¹ Al respecto puede analizarse la discusión entre George Friedman y Pierre Naville (1963) en *Tratado de Sociología del Trabajo*.

² La historia de la educación permite rastrear cómo esta función fue cumplida de diversos modos hasta arribar a nuestras actuales instituciones educativas.

³ Se hace referencia a lo que generalmente se define desde los sistemas educativos como educación de adultos. Las disputas acerca de la definición del campo y su relación con la educación popular, no son tema de análisis en el presente trabajo.

⁴ Esta acepción del concepto de competencia, ligada a los estudios en psicología del trabajo y ergonomía cognitiva, puede vincularse a la idea de competencia lingüística desarrollada por Chomsky. La misma, dista sustantivamente de lo que definimos antes como “programa competencias” y que se vincula con las transformaciones en la valoración y el uso de la fuerza de trabajo.

⁵ Al respecto ver Vergnaud (1996).

⁶ Basta rastrear en la experiencia educativa argentina los debates que se dieron en el congreso pedagógico de fines del siglo XIX para ilustrar una discusión que proviene de los inicios del pensamiento moderno, de la constitución de los Estados y los sistemas de enseñanza.

⁷ Cabe señalar que se trata de un mecanismo poco utilizado y cuya implementación genera no pocos debates en las instituciones de educación superior.

⁸ En el sentido que Brousseau (2003) le da al término en sus trabajos sobre didáctica de la matemática.

Bibliografía

Barbier, J.M., *Savoirs Théoriques et savoirs d'action*. París, Puf, 1996.

Barcet, A; Le Bas, C.y Mercier, C., *Savoir- faire et changements techniques*. Presses universitaires de Lyon, 1985.

- Brousseau, G., *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques*. Paris, 2003 (mimeo).
- Dejours, CH., *El factor humano*. Buenos Aires, Piette/Lumen Humanitas, 1999.
- Friedman, George y Naville, Pierre, *Tratado de Sociología del Trabajo*. México, FCE, 1963.
- Mounier, A., *The three logics of skills*. ACIRRT Working paper N° 66. University of Sydney, 2001.
- Pastré, P., “Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle. Rôle de la conceptualisation dans la conduite de machines automatisées. Thèse du doctorat. Université Paris V. René Descartes. Sciences Humaines Sorbonne. París, 1992. Mimeo.
- Pastré, P., “Travail et Compétences: un point de vue de didacticien”, en *Formation Emploi*, N° 67. Paris. Julio – septembre, 1999.
- Pastré, P., *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse, Octares editions, 2005.
- Roanblatt, Patrick, *El cuestionamiento del Trabajo. Clasificaciones, jerarquía, poder*. Buenos Aires, Piette, 1999.
- Spinosa, M. 2005. “Del saber al saber ser. Las calificaciones en le nuevo escenario de las relaciones de trabajo”, en Fernández, A. (comp.) *Estado y Relaciones laborales: transformaciones y perspectivas*. Buenos Aires, Prometeo, 2005.
- Tanguy, L., “De la Evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias”, en Neffa, J.C y De la Garza Toledo, E. (comp), *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*. Buenos Aires, Flacso, 2001.
- Vergnaud, G., “Au fon de l'action, la conceptualisation”, en Barbier, J. M., *Savoirs Théoriques et savoirs d'action*. París, Puf, 1996.

* Licenciado en Ciencias de la Educación. Magíster en Ciencias Sociales del Trabajo. Investigador del Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL-Piette), Conicet. Docente de la Universidad Nacional de Luján y de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Miembro del equipo de la Agencia de Acreditación de Saberes Laborales, DGCyE.