



Trabajo y Sociedad

Sociología del trabajo – Estudios culturales – Narrativas sociológicas y literarias.

Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas del CONICET

Nº 17, vol. XV, Invierno 2011, Santiago del Estero, Argentina

ISSN 1514-6871 (Caicyt-Conicet) - www.unse.edu.ar/trabajosociedad

Los saberes “necesarios”: la producción y legitimación social. El rol de la universidad.

Knowledge "necessary" means the production and social legitimacy. The role of the university.

Rosana E. SOSA*

Recibido: 4.10.10

Recibido con modificaciones: 16.3.11

Aprobado definitivamente: 17.4.11

RESUMEN

El presente trabajo se propone problematizar la Sociedad del Conocimiento y el carácter dominante que asume ésta frente a las “necesidades educativas”, al mismo tiempo que preguntarse acerca de cuál es la racionalidad que le subyace y le da sentido a la “necesidad” de unos conocimientos y la redundancia de otros. Nuestra atención pretende ser focalizada en las interpelaciones que se le hacen a la universidad pública en este contexto y cómo esta asume ser interpelada a la luz de sus propias tradiciones. Sendos propósitos se asumen como condiciones necesarias tanto para comprender el “estado de cosas” como para pensar algunas alternativas.

Palabras clave: Sociedad del Conocimiento - Necesidades educativas – Universidad – Ecología de saberes

ABSTRACT

This paper intends to problematize the Knowledge Society and the dominant character who takes it off the "educational needs", while wondering about what is the rationale that underlies and gives meaning to the "necessity" of a knowledge and other redundancy. Our attention is intended to be focused on the challenges that will make the public university in this context and how it takes to be questioned in light of their own traditions. Purposes two separate conditions are assumed to be both to understand the "status quo" to think about some alternatives.

Keywords: Knowledge Society - Needs Education - University - Ecology of knowledge

SUMARIO

Introducción. Supuestos generales del trabajo. Las demandas a la universidad. Los conocimientos históricamente marginados: los producidos en el trabajo. De los saberes a las calificaciones: algo más que un cambio de enfoque. Algunas reflexiones provisionarias. Bibliografía

* Docente Investigadora Facultad de Ciencias Sociales - Universidad Nacional del Centro. Comunicóloga. Magister en Economía Social (UNGS). Doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Correo: rsosa@soc.unicen.edu.ar

Introducción

“La popularidad con que circulan hoy los conceptos de ‘sociedad del conocimiento’ y ‘economía basada en el conocimiento’ es reveladora de la presión ejercida a la universidad para producir el conocimiento necesario para el desarrollo tecnológico que haga posible la ganancia de la productividad y competitividad de las empresas. Esta presión (...) procura definir, según sus propios intereses, lo que cuenta como investigación relevante y el modo como ésta debe ser producida y apropiada. En esta redefinición no solamente colapsa la distinción entre extensión y producción de conocimiento, sino también la distinción entre investigación básica e investigación aplicada”

Boaventura de Sousa Santos (2005)

La Sociedad del Conocimiento consagra a la educación como "prioridad" y ésta comienza a ser receptora de demandas que responden, en gran medida, a los cambios materiales que se derivan de las formas de producción y distribución; al tiempo que a una ofensiva ideológica que trata de restablecer la legitimidad del mercado y de la producción capitalista. (Fernández Enguita: 1994) Sin embargo, la educación habrá de ocupar tal centralidad sólo si simultáneamente asume la necesidad de su “transformación positiva” procurando encontrar una salida superadora al círculo vicioso en el que habrían incurrido nuestros países: una "economía en crisis" que se retroalimenta y es retroalimentada por una “educación en crisis” (Coraggio: 1990). Un señalamiento acerca de la existencia de cierto desfasaje entre los requerimientos del mercado y las ofertas educativas disponibles es, al mismo tiempo, argumento de la crisis y fundamento de la transformación.

La definición de cuáles han de ser las prioridades educativas de cada momento histórico es una tarea asumida alternativamente por diferentes sectores de la sociedad. (Fernández Enguita: 1990) En la última década, el ámbito que más hace oír sus demandas (y logra ser escuchado) es el sector “económico”. Los mandatos proclamados por los organismos multilaterales de créditos y las reformas propuestas e implementadas durante los años 90 participan de la construcción de un discurso que afirma que la competitividad de las naciones está “atada” a la capacidad que demuestren éstas de generar, recrear y potenciar aquello que se consagra como su principal recurso: el conocimiento.

Lo antedicho sucede en un contexto de transformación y globalización de la economía, del poder y de la comunicación que impacta en la trama sociocultural provocando modificaciones en diversos planos: escenarios nacionales que se desdibujan luego de su apertura, un Estado que sufre cambios estructurales producto de la reducción de los aparatos gubernamentales centrales y algunos actores que adquieren mayor protagonismo. Entre estos últimos, los Organismos Internacionales, las Organizaciones no Gubernamentales y los niveles regionales y locales de gobierno asumen la tarea de programación, ejecución y financiamiento de las políticas públicas orientadas a lograr el desarrollo de los países. El cumplimiento de tal objetivo se halla intrínsecamente asociado a la “necesidad” de una transformación estructural tanto en materia productiva - generando un nuevo paradigma económico basado en la competitividad y la flexibilidad - como en materia social - procurando una integración que sea capaz de compensar

las tendencias a la segmentación-dualización del funcionamiento del mercado y el ejercicio del poder global.

Dadas las transformaciones estructurales, los desafíos a los que se enfrenta la educación y la universidad pública, específicamente, se muestran más complejos. Ésta última, como productora de conocimiento, se halla actualmente interpelada de un modo singular por la sociedad en momentos en que el conocimiento parece definirse cada vez más por su flexibilidad e incitada a una producción de conocimiento “para el mercado”. En este marco, aún cuando continúa siendo una institución que, por definición, produce conocimiento científico, también se ha transformado en un objetivo fácil de crítica social (De Souza Santos: 1995) que apunta a la “utilidad” del conocimiento que produce. Como en todas las instancias de crisis, las aguas se dividen: algunos visualizarán las pérdidas y otros las oportunidades. En este punto venimos sosteniendo (Sosa, 2009)¹ que la universidad pública tiene la oportunidad de transitar hacia una instancia superadora en aquellos que han sido sus quehaceres tradicionales: la formación y la producción de conocimientos.

En este marco, es que nos proponemos problematizar la Sociedad del Conocimiento y el carácter dominante que asume ésta frente a las “necesidades educativas”, al mismo tiempo que preguntarnos acerca de cuál es la racionalidad que le subyace y le da sentido a la “necesidad” de unos conocimientos y la redundancia de otros. Nuestra atención pretende ser focalizada en las interpelaciones que se le hacen a la universidad pública en este contexto y cómo esta asume ser interpelada a la luz de sus propias tradiciones. Sendos propósitos se asumen como condiciones necesarias tanto para comprender el “estado de cosas” como para pensar algunas alternativas.

En un trabajo anterior² sosteníamos que ocuparnos de la cuestión de la producción de saberes en la sociedad sin detenernos en los modos en que se generan mecanismos para su legitimación es una tarea que advertimos incompleta. Creemos que este punto, muchas veces soslayado, es la llave para pensar una articulación entre educación y trabajo³ alternativa a la dominante que logre superar viejas dicotomías; todas ellas tributarias de la escisión teoría y práctica. No transparentar esta situación que remite a características estructurales de nuestras sociedades – occidentales y capitalistas – lejos de colaborar termina opacando aún más la problemática en cuestión.

Supuestos generales del trabajo

La transformación de la educación instrumentada por los organismos internacionales en los tiempos globalizados se enuncia asociado a la búsqueda de mejora de la eficiencia de los sistemas educativos. Desde un enfoque que asume a la educación como un sector de servicios, se plantea su eficacia en torno de la expansión sistemática de las capacidades, destrezas y

¹ Este punto fue trabajado en “*Lo nuevo que nunca termina de nacer y lo viejo que nunca termina de morir. La formación docente en las universidades*” (2009) (en prensa) Grupo IFIPRACD Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional del Centro Prov. Bs As.

² *La opacidad de la validez social de los saberes del trabajo* Rosana Sosa. Producción en el marco de Doctorado de la Facultad de Ciencias Sociales UBA Seminario: La formación y el trabajo como campo de problematización: viejas y nuevas cuestiones en el análisis de las calificaciones y los modelos de profesionalización Docentes: Lic. Julio C. Testa - Mag. Martín Spinosa

³ El área de educación y trabajo es el eje del proyecto de la Tesis de Doctorado “*Territorios locales, saberes productivos, actores y estrategias reconocidas -y desconocidas- en la producción de conocimientos, aprendizajes y formación/capacitación para el trabajo en el ámbito público e institucional de Olavarría*”. El presente trabajo parte del interrogante ¿Cuáles son los actores sociales y con qué estrategias participan en la/s trama/s institucional/es que son generadas en torno a la programación, gestión, ejecución y/o evaluación de los saberes productivos “necesarios” en los emprendimientos productivos asociados a la implementación de políticas públicas, en la ciudad de Olavarría en el período 2008-2010? En el marco de este interrogante general nos preguntamos en particular cuál es el rol que estos actores esperan que ocupen el Estado Municipal y la Universidad en dicha trama.

habilidades de sus “portadores” y se procuran producir los recursos humanos que el mercado necesita. He aquí el modo en que se establece aquello que es visualizado como “prioridad educativa” y legitimado como tal. Ahora bien, los modos en que los colectivos sociales legitiman aquellos conocimientos y saberes que producen, ha convocado y convoca a las más diversas reflexiones teóricas por lo que se hace necesario hacer algunas precisiones.

Primero, el conocimiento en tanto noción muy lejos está de tener una definición “neutra, carente de valores y universalmente válida” (Argumedo: 2001) Los discursos de la ciencia son, siempre, discursos de poder. Su construcción no prescinde nunca de una visión del mundo, de la vida y de la sociedad. Por ello, hemos de resaltar su carácter histórico y, en tanto tal, construido socialmente y legitimado en el marco de una lucha de sentidos en el que solo unos se imponen sobre tantos otros.

La Sociedad del Conocimiento, pese a lo antedicho, soslaya cualquier caracterización acerca de lo que opta por enunciar como “conocimiento”; cuestión que, creemos aquí, contribuye a cierta naturalización de su carácter intrínsecamente “estratégico” al mismo tiempo que elude dar cuenta de la instancia en la que otras modalidades y expresiones del saber social, por no ser seleccionados, quedan “reducidos al plano de lo despreciable, lo atrasado, lo primitivo, lo descartable, lo inútil”. (Argumedo: 2001) Soslayar y eludir estas cuestiones lejos están de ser acciones ingenuas cuando resulta de ellas que los conocimientos seleccionados como “más estratégicos” son postulados como “el” conocimiento y que el grupo social que los postula, como sucede actualmente, se autoreferencia como “la sociedad” del conocimiento y se adjudica “tener su mirada puesta en “el mundo del trabajo”

Segundo, la construcción de la ciencia como discurso de poder no sólo se circunscribe al campo científico. El proyecto alfabetizador que constituye a la educación institucionalizada se ha estructurado en torno de aquello que la ciencia legitima como conocimiento y tiene una participación activa en la transmisión de estos saberes. La educación no alfabetiza en el vacío y siempre supone un proyecto de sociedad (Puiggrós 2004). En nuestro país, dicho proyecto estuvo asociado a un currículum “conquistado por el enciclopedismo” (Zysman y Arata, 2006) en tanto práctica dominante en desmedro de otros saberes. Subyace a esto, una noción de conocimiento que legitima aquellos saberes que están objetivados y que, por tal, están organizados formalmente en sistemas de conceptos y teorías.

En tercer lugar, en el universo de los saberes desplazados o escasamente integrados al cuerpo seleccionado para ser transmitidos por el sistema educativo y, por ello, parte del proceso alfabetizador instrumentado por el Estado, cobran interés para el presente escrito - los saberes producidos en el trabajo y por los trabajadores. Tal omisión, lejos de ser solo una cuestión de selección, supone una negación del espacio del trabajo y de los sujetos trabajadores como pasibles de ser considerados ‘productores de saberes’.

La interpelación que ha hecho históricamente el sistema capitalista a los saberes del trabajo, aún cuando ha desplegado una enorme ingeniería para observarlos⁴, da cuenta de una constante: sólo ha podido reconocer en ellos ‘acción’: una acción que se perfecciona por su repetición y nunca por su reflexión. Para estas tareas – a las que se las reconoce del orden del pensamiento – se han creado espacios – entre ellos los educativos - que se explican por otros propósitos y otras intencionalidades.

Cuarto, el relato que se construye en torno de una Sociedad del Conocimiento consagra la educación como “central”. En este marco, la educación es consagrada como "prioridad" y comienza a ser receptora de demandas que responden, en gran medida, a los cambios materiales que se derivan de las formas de producción y distribución; al tiempo que a una ofensiva ideológica que trata de restablecer la legitimidad del mercado y de la producción capitalista.

⁴ Desde el taylorismo en adelante, el puesto de trabajo ha sido explícitamente observado, monitoreado y motivo de grandes y pequeñas conquistas. Con distinto grado de eficacia, la mayor parte de ellos parece partir de una premisa: el carácter opaco que tienen los saberes para quienes parecieran asumir, desde afuera, la tarea de intelectualizarlos cuando, en realidad, solo los espía e intenta capturar.

(Fernández Enguita: 1994) Sin desconocer que la educación ocupe dicha centralidad, hemos de discutir que esté provista de cierto carácter inédito. Tal disenso se sostiene a partir de considerar que no sólo son diversos los períodos históricos que otorgan a la educación este lugar sino que es el mismo momento fundacional el que la ubica en el centro: el proyecto filosófico político que configura el Iluminismo es el que inaugura como dupla indisoluble la 'educación' y la 'escuela' reservándole a ambas un espacio diferenciado, dupla que guarda cierta correspondencia con la aparición del mercado de trabajo como tal.

Una breve mirada por la historia de la educación institucionalizada expone con claridad que, desde el contrato original del siglo XIX, la educación instrumenta el compromiso asumido de enseñar a leer y escribir a todos los ciudadanos poniendo en circulación los conocimientos disponibles de la época. De estos, el proceso alfabetizador ha privilegiado el grupo de saberes asociados al "enciclopedismo" y el acceso a la cultura letrada. Desde entonces, la relación que parecía indisociable entre la enseñanza y el trabajo en el ámbito del taller, aparece escindida en la nueva sociedad que consagraba a la escuela como institución prioritaria y donde se privilegian aquellos saberes organizados en un corpus de contenidos construidos en enunciados que objetivan las experiencias del hombre y requieren de una forma de transmisión y evaluación propias en las cuales es fundamental primero el manejo de la comunicación verbal y luego escrita. Las diferentes etapas históricas, han presentado singularidades mas éstas no han significado cambios del orden de lo estructural. Producto de ello, se inaugura un continuum cuyo sedimento común se advierte en la escisión, progresiva y sistemática entre la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción, la concepción y la ejecución.

La lógica de tal escisión logra materializarse al momento del ingreso al mercado de trabajo, instancia en la que la posesión de una credencial educativa - otorgada por el Estado - oficia de moneda de cambio para obtener un empleo remunerado. Cuando una moneda de cambio no es suficientemente reconocida en el mercado es preciso redefinir las distorsiones en el intercambio. En esta clave han de ser leídos los reclamos y las exigencias explícitas que aparecen en el marco de la Sociedad del Conocimiento de una vinculación de los saberes necesarios en el trabajo y los aprendidos en las instituciones educativas.

Quinto, hemos de señalar que la complejidad del proceso que se propone analizar aquí exige hacerlo en el marco de la configuración social (Elías: 1996) en la que se gesta procurando dar cuenta del proceso de producción y legitimación de saberes que le subyace. Así, hemos de interpelar aquí, por un lado, a la conquista del curriculum escolar hecha por el enciclopedismo y, por otro lado, a la prevalencia de cierto ethos académico en los modos en que se produce conocimiento en la universidad como configuraciones concretas de una configuración social más amplia. Esta última, se halla estructurada por una perspectiva deductivista de la construcción del saber desde la que se sustentan las relaciones de poder implícitas en la escisión entre trabajo manual y trabajo mental, escisión ésta estructurante del capitalismo como modo de producción.

En virtud de ello, resulta evidente que las "desarticulaciones" enunciadas por la Sociedad del Conocimiento que nos ocupan – por un lado, la oferta y las necesidades educativas y, por otro, la universidad y la sociedad – coinciden en soslayar la concepción del conocimiento que las estructura. Por ello, lejos de ocuparnos aquí de las supuestas rupturas producidas por la Sociedad del Conocimiento, hemos de analizar su propuesta a la luz de sus continuidades aún cuando prestemos atención a los modos en que se actualiza al nuevo contexto.

Las demandas a la universidad

El diagnóstico hegemónico de la Sociedad del Conocimiento pretende advertir acerca de, por un lado, una crisis del sistema económico que había caracterizado a las sociedades latinoamericanas en su proceso de modernización reciente y, por otro, una crisis de los sistemas educativos materializado en un desfase entre las "necesidades" y las "ofertas" educativas. Ambas crisis, además de compartir los portavoces, tienen en común los supuestos en los que se

basan los diagnósticos que conducen a presentar el carácter de “crisis terminal” y, por ello, fundamentar la urgencia de la intervención.

El punto de partida radica en exhibir como “inevitable” el cambio de paradigma económico. Un desarrollo nacional autocentrado parece una cuestión del pasado que deja (debe dejar) paso a la inserción abierta y competitiva de los países en la economía global. Este pasaje requiere una profunda transformación productiva al interior de los países que, a su vez, es imposible de ser pensada desde un paradigma educativo empeñado en la transmisión bancaria de una información cuya única garantía es su rápida obsolescencia. Se busca transformar pasando a una formación (supuestamente de validez universal) de capacidades cognitivas y actitudes básicas orientadas hacia la creatividad (como la solución de problemas y el aprender a aprender) así como a una actualización de los valores que exigiría la nueva etapa de modernización, lo que requiere una profunda transformación educativa. (Coraggio: 1990)

Las demandas que hace el mercado en materia de producción de conocimiento apuntan al desarrollo de una "ciencia normal" que, de acuerdo con el "paradigma" del Banco Mundial y el neoliberalismo conservador, se traduce en una hiperespecialización individualista. En este punto, cobra trascendencia la creciente especialización de las universidades y, por ello, la advertencia que plantea Argumedo acerca de cierta tendencia a la "taylorización" de los saberes académicos producto de las rígidas fronteras disciplinarias. En este marco, la autora observa cierta obsolescencia que se presenta de un modo similar a la de los trabajadores de la cinta de montaje. Subyace a este planteo la necesidad de “desplegar un profundo debate” acerca de los lineamientos de formación profesional, científica y técnica (Argumedo, Ob. Cit.) y el tipo de ‘mentalidades’ que son generadas por las universidades en tanto que éstas van a contramano de las exigencias de flexibilidad técnico-intelectual que requieren abordajes integrales para las distintas problemáticas y formación de mentalidades innovativas y rigurosas.

Dado el carácter flexible y transdisciplinario con que se demanda el conocimiento, por un lado, y la búsqueda de una consistente formación en las disciplinas de base, por otro, se explicitan ambas como condiciones necesarias para garantizar eficiencia y creatividad en cada campo específico. Condiciones que son necesarias aunque no suficientes si sigue pendiente la promoción de un pensamiento crítico y riguroso que demuestre ser capaz de articular diferentes conocimientos como modo de enriquecer y potenciar el conocimiento especializado.

El desafío radica en no circunscribir el mencionado planteo a una mera sumatoria interdisciplinaria de saberes parcializados sino a fundar nuevos abordajes de carácter integrador que, al incorporarlas en un contexto comprensivo que permite plantear nuevos interrogantes, novedosas formas de respuesta, concepciones innovadoras y miradas críticas y creativas. Nuevos paradigmas del conocimiento para afrontar los retos de la época histórica que se inicia, capaz de superar las limitaciones de una "ciencia normal" esterilizada y anacrónica.

Una formación integral, capaz de procesar diferentes perspectivas y disciplinas, no puede ser pensado al margen de un pensamiento colectivo producto del intercambio y el debate sustentados en relaciones de cooperación y solidaridad que alimentan novedosas formas de especialización y discuten con el individualismo a ultranza que históricamente ha incentivado las versiones dominantes de la producción de conocimiento universitarias.

Sumado a las tensiones acerca de la formación, la universidad está atravesada por el cuestionamiento – a la vez que interpelación - para la producción de conocimientos “necesarios” para el desarrollo tecnológico abriendo un intersticio que posiciona en un primer plano a la relevancia de la investigación aplicada. En la actualidad y dado el antedicho mandato de los organismos internacionales, se reclama a la universidad la “vinculación con la sociedad”.

Aún cuando no se desconoce que la intencionalidad última de definir la relevancia de una investigación radica en reservarse la instancia de legitimación, es preciso advertir que, al mismo tiempo, se procura definir el modo en que ésta debe ser producida y apropiada. No obstante esto, y aun cuando no desconocemos los objetivos de la envestida a la “relevancia” de la producción de la universidad, se advierte este un momento propicio para analizar el modo en que la universidad históricamente viene construyendo el conocimiento que produce.

Hasta aquí y a lo largo del siglo XX, las universidades han producido **conocimiento** que, en gran medida, tiene como punto de partida una definición de los “problemas sociales” desde una única lógica (la de “hacedores de la ciencia”) desde la que se definen las relevancias y establecen las metodologías de investigación. En este marco, el “uso” social o no del conocimiento producido es indiferente o irrelevante para quienes lo han generado y, por otro lado, para la sociedad carece de relevancia la producción de conocimiento que hace la universidad. (De Souza Santos: 1995)

La universidad, desde una concepción de conocimiento que ha girado en torno de un eje predominantemente disciplinar y autónomo, ha producido un conocimiento homogéneo y organizativamente jerárquico. Los agentes que participan en la producción de conocimiento, comparten los mismos objetivos, tienen la misma formación, la misma cultura y lo hacen según jerarquías organizacionales bien definidas. Dicha concepción de conocimiento subyace y moldea a la organización universitaria y el ethos universitario.

En este marco, y dada la demanda de vinculación de la universidad a la sociedad, hemos de analizar qué tiene de verdadero (y no de falso) una demanda cuyo dato que no hemos de perder de vista es el modo en que está legitimada socialmente (Apple). Es, justamente, esta legitimación sumado a la falta de financiamiento estatal a las universidades lo que explica, en gran medida, la encerrona en la que se encuentra la universidad que suele traducirse por la marcada tendencia a la producción de conocimiento desde y para la lógica del mercado.

En virtud de ello, y con la intención de pensar alternativas que contribuyan a alejarnos del mecanismo de ‘profecía autocumplida’ con que suele operar el discurso dominante, encontramos en la producción teórica y/o conceptual de la última década nuevos conceptos que han disputando sentido al discurso dominante acerca de las lógicas que impulsaron las reformas educativas de los años 90 dando cuenta este debate sigue estando presente.

En este punto, de Souza Santos problematiza el mencionado contexto a partir de sus potencialidades y nos advierte acerca de caminos alternativos a recorrer que, a partir de la creación de espacios institucionales que faciliten e incentiven su surgimiento, estarían reposicionando a la universidad a partir de aquello que se le demanda. En este marco, nos plantea el concepto de ecología de saberes aludiendo a la creación de instancias de extensión aunque imprimiéndole un sentido contrario al que tradicionalmente ha caracterizado a la universidad: ya no una instancia en la que la universidad “extienda” sus productos a la comunidad sino una extensión universitaria “desde afuera hacia adentro” de la universidad en el que ésta sea que recepcione toda aquello lo que la sociedad produce. Subyace a esto una propuesta en la que la universidad asume un rol de “promotora” de un diálogo entre el “saber científico y humanístico” que la universidad produce y los “saberes legos, populares, tradicionales que circulan en la sociedad” (De Souza Santos Ob. Cit.)

Desde esta perspectiva, De Souza Santos nos propone la noción de ecología de saberes en tanto conjunto de prácticas que son promotoras de una nueva convivencia activa de saberes. Convivencia que se propone desde el diálogo y lo activa en tanto parten del supuesto que han de ser todos los saberes que participan los que podrán enriquecerse en ese diálogo. El concepto incluye una amplia gama de acciones de valoración cuyo propósito radica en la construcción de comunidades epistémicas cuya amplitud permite hacer de la universidad un “espacio público de interconocimiento”. En el marco de esta construcción, y el conjunto de acciones que esta supone, no solo es posible pensar una reubicación de los ciudadanos y los grupos sociales – que pueden intervenir como actores y no con una posición rígida e inamovible de “aprendices” – sino también de la universidad como institución que logra reubicarse y fundar desde otras lógicas su relación con la sociedad. Para ello, es condición necesaria un replanteo del concepto de conocimiento que subyace a todas las prácticas educativas y de producción de conocimiento de las instituciones formadoras, especialmente, la universidad.

Se trata, en definitiva, de reconocer la demanda de reformular el vínculo de la universidad con la sociedad e iniciar un movimiento que procure la reformulación aunque imprimírle un sentido distinto que presenta el paradigma dominante. Esto último no ha de ser posible, se cree

aquí, sin fisurar la noción de conocimiento que ha estructurado su lugar social que contribuyó activamente a la descalificación de todo aquello que no sea conocimiento científico, única forma de conocimiento válido.

El aporte de De Souza Santos, problematizado aquí en clave de la problemática de nuestro interés - la articulación educación y trabajo - nos permite repensar los modos en que se interpele a los saberes producidos en el trabajo que, como ya se ha dicho aquí, son unos de los saberes históricamente marginados del sistema educativo.

Los conocimientos históricamente marginados: los producidos en el trabajo

La complejidad de los saberes del trabajo y la interrelación que tiene lugar en el curso de la acción es merecedora de un análisis pormenorizado de lo que allí ocurre. En este marco, Barbier (citado en Spinosa) contribuye a establecer claridad acerca de las diferencias entre los conocimientos, los saberes de las acciones y los saberes de las situaciones.

El primer tipo se refiere a aquellos saberes que se tienen sobre la realidad (tanto social como natural) cuya particularidad radica en que se presentan objetivados, organizados y sistematizados conformando conceptos o teorías. Como tales, los conceptos adquieren validez en la veracidad o la falsedad que estos presentan.

El saber de la acción, segundo tipo, pretende dar cuenta de las capacidades asociadas a la intervención y la posibilidad concreta de transformar la realidad. Por este motivo, no se expresan en enunciados sino en acciones y están constituidos por habilidades, destrezas que, aún cuando están vinculados a conceptos que los fundan, estos no se circunscriben a ellos. Los criterios de validación abrevan en la eficiencia que demuestran estos saberes para la acción y no en la verosimilitud que estos conceptos puedan ostentar.

Por último, los saberes de situación que son requeridos para la toma de decisiones en el marco de una acción. Así, el sujeto diagnostica la situación, evalúa posibilidades de intervenir, decide - de un conjunto diverso de posibilidades - cómo hacerlo y lo hace previendo una consecuencia posible de su acción. Todas estas instancias se hacen en virtud de los saberes previos que se ponen en juego y se organizan en virtud de las características que presenta la situación a resolver.

La distinción de los tres tipos de saberes aludidos -el saber, el saber hacer y el saber qué hacer- lejos de postular una escisión intenta señalar su estrecha relación en el marco de la acción y, en el marco de la acción, se hallan permanentemente referenciados los unos en los otros producto de que todo saber hacer supone un concepto (implícito o explícito), y lo mismo ocurre con los saberes de situación.

En este marco, resultan llamativas las menciones a la “falta de articulación entre la educación y el trabajo” que, por un lado, deja de lado que los saberes privilegiados para su transmisión en el sistema educativo - aquellos saberes organizados en corpus de contenidos - también están presentes en el trabajo y, por otro, que aún cuando el proyecto alfabetizador ha privilegiado esos enunciados sobre el mundo y su funcionamiento, no son estos los únicos saberes que se transmiten y se han transmitido en las organizaciones educativas.

La problematización de estas cuestiones permite revelar además de una serie de reduccionismos construidos que, producto de la configuración social aludida aquí, contribuyen a opacar aún más la cuestión de la articulación educación - aludiendo cuestiones áulicas - y trabajo - circunscribiendo a la problemática del empleo. Sumado a esto, al enunciar el mundo de la educación o el mundo del trabajo pareciera circunscribirse al plano de la planificación y la gestión educativa y al mundo empresarial dejando de lado, en ambos casos, a los colectivos de trabajadores que integran sendos mundos.

Así, el planteo general que sustenta la demanda de “falta de articulación” resulta tributaria de la dicotomización entre teoría y práctica que 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. Tales demandas actualmente revisten

algunas particularidades que provienen del cambio de matriz conceptual que nos proponemos analizar a continuación.

De los saberes a las calificaciones: algo más que un cambio de enfoque

El carácter dominante del discurso de las reformas educativas de los años 90 que instaló la Sociedad del Conocimiento hace explícita una necesidad de articulación de la educación y del trabajo haciendo anclaje en cierta redefinición de las credenciales educativas y su carácter de moneda de cambio al que antes se aludía.

Deriva de ello, el viraje que han materializado los sistemas educativos en nuestros países cuyas reformas asumen un enfoque cuyo estructurante radica en las competencias⁵ fundamentales “para la inserción en el mundo laboral”. Esto, al decir de Adriana Puiggros, es consecuencia de haber resignado estructurarse en torno de los saberes (A. Puiggros 2005). He aquí (y no en la centralidad de la educación) donde radica el carácter inédito de la perspectiva de la Sociedad del Conocimiento. En virtud de ello, se advierte necesario ingresar a la discusión problematizando las concepciones que subyacen a los conceptos de competencias, calificaciones y saberes.

Ingresar a las tramas conceptuales que nos proponen estos conceptos nos permite advertir a qué remiten las calificaciones y las competencias. Mientras que la cuestión de la calificación parece remitir a un ‘saber’ y a un ‘saber hacer’ que construye su sentido en la necesidad de clasificar la fuerza de trabajo y resolver con ello las exigencias que plantea su división social y técnica, el concepto de competencia nos enfrenta al problema del ‘saber ser’. (Spinosa, 2005)

En este marco, se hace imposible de soslayar una intencionalidad de ordenamiento y de movilización de la fuerza de trabajo en el requerimiento de actitudes y disposiciones personales a los efectos de adecuar su organización a los nuevos parámetros que plantea actualmente la división del trabajo. Sumado a esto, y dado que la competencia circunscribe a un conjunto de acciones observables (Tanguy, 2001; Spinosa, 2005), los “nuevos atributos” lejos de enfocar hacia una adecuación del mercado de trabajo focalizan en la particularidad del puesto de trabajo.

En este marco, se advierte sobre la necesidad de notar que debiéramos estar interrogando acerca de un “programa de competencia” en el que queden incluidas aquellas redefiniciones que, por no explicitadas, parecieran formar parte del universo de “lo dado”: la negociación colectiva, la articulación entre certificaciones educativas y valoración de las mismas en las clasificaciones profesionales; la movilidad e intercambiabilidad de las personas; la descolectivización de las relaciones de trabajo y, entre otras cosas, un movimiento de recuperación de las prerrogativas empresarias en relación con la libre disponibilidad de los trabajadores en el proceso de trabajo. Lo antedicho pareciera dar cuenta de una situación distintiva respecto del fordismo que, al contrario de lo pretendido por éste, se moviliza la fuerza de trabajo mediante la movilización de los trabajadores (Mounier, 2001).

El conjunto de las consideraciones antedichas conducen a remarcar la importancia de abordar las “necesidades educativas” sin omitir el funcionamiento del mercado de empleo y la forma en que es movilizada la fuerza de trabajo al interior del proceso productivo en una economía capitalista. Los aportes provenientes de la sociología del trabajo (Rozenbaltt, 1999; Tanguy, 2001) apuntan a abandonar la tendencia sustancialista del término que la interpela

⁵ Se hace referencia aquí a la Comisión SCANS (1991) conformada en Estados Unidos por un grupo de expertos provenientes del mundo de la educación y del mundo del trabajo. Allí se elabora un documento sobre “las competencias necesarias para la inserción en el mundo laboral” y se puntualizan las habilidades fundamentales (foundation skills): refiere a habilidades básicas (lectura, escritura, capacidad de escucha, etc.), de razonamiento (pensamiento creativo, toma de decisiones, resolución de problemas, etc.) y cualidades personales (responsabilidad, autoestima, sociabilidad, etc.). Las cinco áreas de competencias se vinculan con el manejo de recursos, el manejo de información, las relaciones interpersonales, la comprensión de sistemas (sociales, tecnológicos, organizacionales) y la aplicación de tecnologías.

como una “cosa” y procura abordar la calificación en términos de relación social. Desde esta perspectiva es posible advertir el modo actualizado en que cobra valor y trascendencia la potencia de transformación que supone la fuerza de trabajo y es esto lo que hace necesario definir unas relaciones sociales que logren asegurar la producción de valor y plusvalor. (Spinosa 2005) En este marco, la noción de competencia es reveladora de la necesidad de volver a regular las formas en que se gestiona el trabajo impulsando por ello nuevas fuentes de legitimidad para hacerlo sin mediación de la regulación general del trabajo (basada en aquellos principios destinados a la protección del trabajador). Sumado a esto, nos advierte acerca de la necesidad de flexibilizar el uso de la fuerza de trabajo tomando como criterios excluyentes aquellos que fundan los objetivos de modernización empresarial. (Spinosa, 2007)

En este marco, el diagnóstico hegemónico al que se enfrentan los sistemas educativos de nuestros países viene a actualizar la tensión que históricamente los ha estructurado y puesto en debate: entre hacer de las instituciones educativas "proveedoras" de recursos humanos predefinidos por los mercados de trabajo o abocarse a propósitos específicos con el riesgo de ignorar los cambios significativos que se dan en el ámbito laboral.

Algunas reflexiones provisorias

El posicionamiento político que requiere de las universidades las demandas que se le hacen desde la Sociedad del Conocimiento debe ser tan claro como contundente. Sin embargo, la oportunidad puede ser mayor si se logra hacer de generar de ella algo más que un rechazo corporativo frente al mercado que intenta invertir sobre las agendas de investigación y sobre los mecanismos de legitimación de los conocimientos producidos.

Es, justamente por eso, que decíamos que es inconducente ingresar a la cuestión de la producción de saberes escindiendo o soslayando de los modos en que se generan mecanismos para su legitimación. Se advierte allí la llave para pensar una articulación entre educación y trabajo que aspire a superar las viejas y estructurales dicotomías que hemos analizado aquí y que son todas tributarias de la escisión teoría y práctica.

Con este propósito, hemos mostrado que una necesidad e intencionalidad de ordenamiento y movilización de la fuerza de trabajo de acuerdo a los nuevos parámetros de la división del trabajo aparecen soslayadas en un planteo que enumera las (nuevas) necesidades educativas. De igual modo, una aspiración del mercado por ser el “propietario” de la agenda de investigación aparece opacada por la legitimidad de la necesidad de poner en discusión cuál es la utilidad del conocimiento que produce la universidad.

El presente trabajo ha pretendido analizar ambas cuestiones no solo procurando hacer evidentes los implícitos sino colaborando en transparentar la imposibilidad de problematizarlas escindidas de la concepción de conocimiento que subyace a los mencionados planteos. Planteos que, como se sostiene en este trabajo, suponen un discurso de poder, discurso cuya construcción y legitimación excede el ámbito científico y, por esto, ninguno de ellos puede pensarse escindido de la configuración social de la que procede.

En este marco, el diagnóstico que señala la fragmentación de la producción de los saberes con que vino acompañada la especialización a la que suelen aspirar las formaciones académicas se explica no solo por las demandas del mercado sino por la noción de conocimiento que subyace a la lógica con que la universidad construye su rol. Por ello, un diálogo entre disciplinas que prescindan de poner en crisis esta noción, lejos de contribuir a un salto cualitativo, terminará por enmendar (y no suturar) los baches en los que se ha caído en la producción de conocimiento. Del mismo modo, impugnar la demanda que presenta el paradigma dominante de reformular el rol de la universidad sin fisurar la noción de conocimiento que ha estructurado su lugar social puede opacar la descalificación de todo aquello que no sea conocimiento científico en la que se ha incurrido hasta aquí.

En este marco, cuando resulta irremediable aceptar al mercado como legitimador de los saberes socialmente producidos, la dimensión política de los académicos deberá procurar

aprovechar un movimiento que procure su reformulación a la vez que imprimirle un sentido distinto: una apertura y una convocatoria un amplio abanico de actores sociales que haga de la palabra del mercado “una más” de las voces que expresa sus necesidades y sus demandas se visualiza un camino posible.

Sin embargo, se hace necesario subrayar que la universidad, en este contexto, debe aspirar a una reformulación no solo del modo en que se ocupa de sus quehaceres tradicionales – la formación y la producción de conocimiento – sino del modo en que ha de ocupar el espacio público. En este marco, pensar una apertura hacia “otros saberes”, producido por “otros actores”, siguiendo “otras lógicas” pareciera configurar un intersticio interesante en el que la universidad ha de construir y liderar el espacio en el que se propicie y se promueva la articulación de los saberes social e históricamente producidos.

Bibliografía

- Argumedo A. *El recurso estratégico del conocimiento* Mimeo Informe Conicet, 2001.
- Argumedo A. *Las culturas y el conocimiento lejos de Occidente. Los pueblos precolombinos hasta el siglo XVI* Mimeo Informe Conicet, 2003.
- Carton, M. *La educación y el mundo del trabajo*. Trabajo y Sociedad. Unesco, 1985.
- Coraggio J. L. *Economía y educación en América Latina (notas para una agenda para los 90)* Papeles del CEAAD, N°4, Santiago, 1992.
- Elías N. *La sociedad cortesana*, México, FCE, 1982.
- Fernández Enguita M. *Juntos pero no revueltos Ensayos en torno de la Reforma de la Educación*. Ed. Visor, 1990.
- Friedman, G. y Naville, P. *Tratado de sociología del Trabajo*. FCE. Méjico.
- Puiggros A. *El lugar del saber*. Editorial Galerna Buenos Aires, 2003
- Puiggros A. Gagliano R (comp.) *La fábrica del conocimiento* Buenos Aires Homo Sapiens, 2005.
- Rozemblatt, P., *El cuestionamiento del trabajo. Clasificaciones, jerarquía, poder*. PIETTE, Serie Seminarios Intensivos de Investigación, Documento de Trabajo N° 11, 1999.
- Santos, Boaventura de Souza *De la idea de la Universidad a la Universidad de las ideas* Cortés Ed. Sao Pablo, 1995.
- Santos, Boaventura de Souza *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* Miño y Dávila Buenos Aires, 2005.
- SCANS (The Secretary's commission on achieving necessary skills del Departamento de Trabajo de los EUA) *Lo que el trabajo requiere de las escuelas*. Informe de la comisión para América 2000, 1992
- Sosa R. “*Lo nuevo que nunca termina de nacer y lo viejo que nunca termina de morir. La formación docente en las universidades*” (en prensa) Grupo IFIPRACD Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional del Centro Prov. Bs As., 2008.
- Sosa R. *La opacidad de la validez social de los saberes del trabajo*. Mimeo, 2009.
- Sosa R. *Territorios locales, saberes productivos, actores y estrategias reconocidas -y desconocidas- en la producción de conocimientos, aprendizajes y formación/capacitación para el trabajo en el ámbito público e institucional de Olavarría*”, Proyecto de la Tesis de Doctorado, Mimeo, 2008.
- Sosa R. *El trabajo en cuestión. Los actores educativos y la disputa de sentidos en el territorio de la escuela*. Tesis de Maestría en Economía Social. Universidad Nacional General Sarmiento, inédito, 2007.

- Spinosa, M. *El mundo del trabajo interpela al mundo de la educación*. Presentación al 1er Encuentro de carreras e Institutos de Ciencias de la Educación. Expositor. FFyL – UBA. Buenos Aires, 2003.
- Spinosa, M. “*Del ‘saber’ al ‘saber ser’. Las calificaciones en el nuevo escenario de las relaciones de trabajo*”. En Fernández, A. (Comp.) Prometeo. Buenos Aires, 2005.
- Spinosa, M. *¿Puede hoy la economía de la educación dar por sí sola, respuestas a los problemas que se plantea?* En Revista educación XXI N° 9 Universidad Nacional de educación a distancia. Madrid, 2007.
- Spinosa, M. *El reconocimiento del valor educativo del trabajo*. En Revista Novedades Educativas, 2008.
- Spinosa, M. (en prensa). *Los Saberes del Trabajo. Ensayo sobre una articulación Posible*. En Revista Anales de la educación Común. Tercer siglo. Año 2. Número 4.
- Stroobants, M. *Trabajo y competencias: recapitulación crítica de las aproximaciones de los saberes en el trabajo*, Rev. Formación y empleo, 1990.
- 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.
- Testa, J. Spinosa, M. *Las expectativas profesionales de los alumnos próximos a graduarse de la Licenciatura de Cs. de la Educación de la UNLu*. UNLu, 2008.
- Zysman y Arata, *Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo* En Revista Anales de la educación Común. Tercer siglo. Año 2. Número 4, 2006