

PRÓLOGO

O Cinterfor/OIT vem envidando esforços significativos para auxiliar o reposicionamento das instituições de formação profissional da América Latina e Caribe frente ao processo de globalização e de reestruturação produtiva. Isso vem sendo realizado, mais recentemente, promovendo uma interligação em rede de nossas instituições de formação para facilitar a troca de experiências, organizando encontros para debates sobre temas essenciais à compreensão do nosso campo de atuação, desenvolvendo projetos específicos para transformar as práticas institucionais e fortalecendo sua já tradicional, e bem sucedida, linha editorial.

O presente trabalho enquadra-se nessa última perspectiva, tendo alguns traços distintivos das publicações anteriores, pois inaugura uma série voltada à divulgação de teses de mestrado e doutorado ligados à formação profissional.

Nesse sentido, o Cinterfor/OIT merece nosso aplauso e apoio pela escolha da tese do Eduardo Rojas para deflagrar essa nova linha editorial. Em primeiro lugar, pelo tema – saber e competências – tão cheio de controvérsias, ambiguidades e disputas conceituais. Em segundo lugar, pela natureza da proposta de trabalho, pois se trata de um documento que enfatiza a dimensão teórica - e o faz valendo-se de um rigor admirável - apontando, com o mesmo rigor, para questões metodológicas e práticas.

Nossas instituições de formação são em geral pragmáticas e, diante de mudanças tão profundas nos mundos do trabalho e da educação em um período de tempo tão curto (o que estamos assistindo vem ocorrendo de forma mais radical nos anos 90), estão ávidas por novas soluções. E, certamente, o trabalho do Rojas nos mostra que sem uma reflexão mais aprofundada da realidade não produziremos uma intervenção mais equânime e eficaz no mercado de trabalho e nas empresas.

Com a finalidade de revelar algumas das relações que o autor estabelece entre as dimensões teórica e metodológica, com vistas a nos aproximar de questões práticas, estaremos dando ênfase, nesse prólogo, a apenas uma pequena parte de todos os conhecimentos contidos no trabalho “O saber operário e a inovação na empresa”. Essa escolha, longe de ser exaustiva, decorre da oportunidade de vermos abordagens teóricas serem traduzidas, de forma consistente, para a prática, uma das opções com as quais o autor nos brinda ao longo do texto.

Organizações qualificantes são necessariamente inovadoras. Para que seja instituído um processo permanente de inovação é necessário desenvolver certos mecanismos organizacionais para a criação, reconhecimento e valorização de saberes.

Processos modernos de fabricação são altamente socializados e repletos de incertezas, impedindo que um único trabalhador tenha uma visão completa dos mesmos. Assim, “em contextos produtivos complexos e incertos cresce a necessidade de uma organização de trabalho mais integrada e apoiada no uso de diversos saberes” (p. 164).

Para a ciência-ação a mudança em uma organização instaura um processo de aprendizagem decorrente de uma reflexão sobre a sua própria prática, fazendo surgir novos saberes. “A inovação produtiva é uma criação organizacional de saber, que descansa na conversão do saber tácito em saber explícito (...) e o reconhecimento do valor produtivo do saber tácito mobilizado em todo ato de produção” (p. 24).

A ciência-ação, partindo da interação comunicativa entre sujeito da experiência e interlocutor significativo (um interlocutor que não cria uma hierarquia entre o seu saber e o do ator) propicia a reconstituição do saber e das competências produzidos no ato de produção.

Como existe uma relação privilegiada entre comunicação e competência profissional (ser especialista significa ser capaz de explicar a própria competência), entender e explicar as lógicas fundamentais do saber dos trabalhadores e das competências profissionais se obtém por meio da teoria da ação comunicativa: dizer é fazer.

Esse é um dos eixos teóricos desenvolvidos pelo autor e algumas dimensões de ordem metodológica e prática emergem dessa reflexão, dentre as quais destacamos:

- gênese do saber produtivo;
- análise do trabalho e avaliação de competências;
- sistema de formação por alternância.

Uma organização qualificante é a que “considera sua capacidade de aprendizagem [como sendo] o elemento maior de sua eficiência” (p.182). Ela deve conter elementos formadores e possibilitar aprendizagens para uma parte significativa dos trabalhadores que participam do seu processo produtivo.

Esses elementos formadores estão associados à valorização da comunicação (nas organizações modernas a comunicação é uma das formas de constituição da própria organização) e ao processo de conversão de saber (interação social entre saber tácito e saber explícito). No processo de criação organizacional de saber isso se conecta com:

- a rotina como princípio cognitivo;
- o domínio de situações não totalmente previsíveis;
- a possibilidade de transferência das competências;
- formas de reconhecimento do saber dos trabalhadores.

A partir dessa gênese do saber produtivo, o autor identifica na Metodologia ETED (emprego-tipo estudado em sua dinâmica) a que mais se adequa à análise do trabalho e à identificação de competências. Essa metodologia permite analisar o trabalho e deduzir competências a partir do discurso do trabalhador, priorizando as noções de competência e de saber em ação, ou seja, quando mobilizadas em contextos imprevisíveis. O trabalho se caracterizaria, assim, pela capacidade de enfrentar imprevistos de forma cooperativa e criativa.

Outros modelos são também discutidos, dentre os quais destacamos alguns mais específicos de avaliação: avaliação funcionalista de competências - procura controlar todas as variáveis para evitar o juízo subjetivo do avaliador (por exemplo, as NVQs inglesas); avaliação holística de competências, realizada na Austrália - “pretende relacionar a complexa configuração de atributos que se põem em jogo em um determinado desempenho com a interpretação da situação pelo sujeito” (p. 272).

A avaliação holística de competências e a metodologia ETED seriam as mais adequadas para compreender e intervir no processo de criação organizacional do saber, por abordarem o saber e as competências como processos coletivos e comunicacionais. Esse tipo de avaliação contém complexidades que transcendem soluções baseadas, isoladamente, em um

dispositivo técnico e, para implementá-la, o Estado deveria estabelecer compromissos que permitissem a delegação efetiva de funções a atores privados.

Reconhecer aprendizagens e saberes advindos da experiência é uma dificuldade que, dentre outras, surge nas instituições de formação profissional, quando se produz esse tipo de análise de trabalho e de competências em organizações modernas.

Para dar resposta a essa dificuldade, algumas dimensões, orientadas por uma noção antropológico-genética da aprendizagem, deveriam ser observadas: “[considerar o trabalhador] no grupo de trabalho, suas comunicações, seus significados efetivamente operantes, suas culturas e saberes compartilhados” (p. 179).

Desse ponto de vista, o autor sugere formar tutores de aprendizagem nas empresas para facilitar a passagem do saber teórico para a cultura fabril e para desenvolver um novo tipo de alternância. Como na formação em alternância a formação teórica deve sustentar saberes-fazer individuais existentes no trabalho, os sistemas de formação deveriam criar oportunidades para que os trabalhadores teorizassem e sistematizassem suas experiências, o que demandaria métodos e formações.

Finalmente, consideramo-nos privilegiados por termos sido escolhidos para escrever essas breves palavras e procuramos fazê-las chamando a atenção do leitor para pontos que nos pareceram relevantes para a prática das instituições de formação profissional. É preciso enfatizar, entretanto, que o leitor encontrará na tese do Eduardo Rojas outras leituras que poderão orientá-lo para produzir inúmeras intervenções institucionais de formação profissional que favoreçam a competitividade e a equidade social.

Luiz Antonio Cruz Caruso
Coordenador do Núcleo de Trabalho
Senai-DN/Ciet

PRESENTACIÓN: EL ESTILO METODOLÓGICO

Este trabajo intenta precisar teórica y empíricamente los potenciales de innovación, profesionalidad y competencias, encerrados en el saber obrero y el aprendizaje en la empresa. Potenciales históricamente ignorados o, cuando menos, desconsiderados tanto por la ciencia como por la gestión. Desde un punto de vista práctico, busca una descripción y una crítica de los principios, mecanismos y procedimientos de evaluación de las competencias que moviliza el trabajo obrero. Toda la referencia teórica se dirige, además, a sostener un concepto ampliado de racionalidad, por ende de economía y de valorización, en condiciones de asignar valor real “objetivo” al desempeño de esas competencias. Esta valorización ampliada da sentido real al reconocimiento del trabajo obrero y al saber práctico tácito que le otorga valor. En su ausencia ni la innovación en la empresa ni los sistemas de competencia laboral tienen realidad y consistencia adecuadas a los nuevos desafíos de la producción.

Si bien el texto se ocupa de la teoría social, lo hace sólo de modo programático. La complejidad del pensamiento y los sistemas conceptuales a los que aquella hace referencia merecen un análisis mucho más cuidadoso que el nuestro. La teoría se aplica entonces sólo en relación con la investigación empírica; por ejemplo, cuando ésta señala interacciones, intersubjetividades o trasfondos del trabajo que exigen una reconstrucción racional.

El principio que organiza el texto es la noción de racionalidad ampliada, al modo en que Habermas la ha construido. Éste sostiene que es factible evaluar, con argumentos racionalmente aceptables, no sólo la magnitud de verdad de las cosas, como en los marcos clásicos, sino también la magnitud de justicia y rectitud de las interacciones sociales,

1 Centre d'Etudes et de Recherches sur les Califications (Centro de Estudios e Investigaciones sobre las Calificaciones).

2 David Marsden recuerda que las diferencias de inversiones en capital y de economías de escala no explican todas las diferencias en productividad observada entre G. Bretaña y países como Alemania, y que si bien no se ha establecido un nexo causal, el vínculo del problema con la calidad de los recursos humanos parece plausible. Un estudio de caso muestra que *“las empresas británicas han sido obligadas a limitarse a la fabricación de cocinas poco sofisticadas dado que se ha debido producir las con una mano de obra poco calificada [...] la falta de mano de obra calificada bloqueaba la prosecución de ciertas estrategias comerciales y limitaba a las firmas británicas a la fabricación de productos de débil valor agregado”*. La conclusión es que en este caso tanto el mercado laboral como el mercado de productos se habrán equilibrado a un bajo nivel de calificación (*“low skill equilibrium”*). Cf. MARS DEN D.: *Théories économiques et problèmes*

así como la de autenticidad de la expresión autónoma de la persona frente a otros. Toda racionalización integral debiera abarcar esas tres esferas de valor y no sólo la primera. La ventaja decisiva de esta concepción es que opera con valores que el actor de la racionalización presenta ante otro como “pretensiones de validez” ante las cuales corresponde un sí o un no; es por lo tanto una racionalidad comunicativa que descansa en el entendimiento. H. Simon ha intentado, también, resolver la inadecuación de la racionalidad clásica a los contextos reales a través del concepto de racionalidad limitada. Pero considerar, como hace, que los deseos e inclinaciones de los individuos limitan –y disminuyen– el alcance de lo racional, le mantiene implícitamente en los marcos de una racionalidad unilateral.

El camino hacia una racionalidad ampliada empieza a ser recorrido por la investigación económica y social con resultados significativos. Hay aproximaciones encomiables de economistas, como Johnson y Lundvall, ocupados en evaluar racionalidades de aprendizajes institucionales o de A. Sen, dedicado a desmistificar el presupuesto de neutralidad ética del agente que opta en un mercado. En la ciencia social y de la formación, haremos referencia al noble intento de E. Verdier –y otros investigadores del CEREQ¹ francés– por elaborar métodos e instrumentos de evaluación que trasciendan la observación técnica para articularla con el sentido dado por el actor a su intervención.

El problema es que quien mide racionalizaciones de modo no ampliado no mide lo que dice y, muchas veces, no es consciente de ello. La medición pierde entonces su sentido proclamado, e invalida en parte sus resultados con consecuencias que, más que teórica, pueden ser empíricamente desastrosas. Por ejemplo, estudios referidos a la formación profesional en Gran Bretaña en los ‘80, positivamente evaluada por las estadísticas oficiales, han sugerido que la calidad de los recursos humanos en ese período no ha mejorado en relación a otros países, afectando la productividad y competitividad de la economía del país².

Nuestra idea de teoría es la de un diálogo entre pensamientos –lenguajes– muy estructurados, incluso opuestos frontalmente unos a otros. Es el método que llamamos “convergencia teórica”: conectados entre sí pensamientos excluyentes, éstos adquieren sentidos diversos por la sola interacción. El presupuesto es el principio hermenéutico por el cual “leer” teoría es siempre una producción, cuya validez sólo se nutre en parte de la opinión aparente del texto; interpretarlo correctamente es hacerlo hablar de nuevo en todo su sentido.

Este modo de construcción teórica resulta indispensable si se parte de la hipótesis, plausible, de que es necesario abrir los caminos de la teoría social en el país a un “análisis fino” de las productividades del trabajo y del saber humano a él aplicado. Hay pocas cosas más prácticas hoy para aprendizajes, innovaciones, los saber hacer y nuevas relaciones entre trabajo y capital, que la generación de instrumentos de análisis y de conceptos adecuados a la complejidad de la producción y de la vida social y política. La sospecha es que, en este nivel, se nos plantea un problema de fondo. En efecto, tratándose de aprendizajes a innovaciones en know how impera la idea de que es más eficiente importar modelos ya probados. El punto es que tal importación termina siendo muchas veces onerosa e ineficaz, requiere adaptaciones costosas y los desempeños futuros serán dependientes de los servicios del proveedor: nadie transfiere el sistema conceptual y práctico que posibilitó la elaboración del modelo. Este es un viejo y conocido problema de toda transferencia de tecnología.

La metáfora de la transferencia tecnológica sugiere que hay un problema similar en la aplicación de modelos (del tipo “calidad total”) al aprendizaje y saber adecuados al trabajo y a la figura obrera. Es decir que, la creación de saberes y aprendizajes también requiere el dominio de los sistemas conceptuales que permiten identificarlos, explicarlos y desarrollarlos. Un problema adicional es que, la información disponible para la investigación en calificaciones y competencias en el país es insuficiente y, por lo tanto, toda contribución está obligada a proveer información. Es el caso, por ejemplo, del tratamiento de la “ciencia-acción”, de las teorías japonesas sobre la “creación organizacional de saber” o de la metodología ETED³ de análisis del trabajo e identificación de competencias.

El objeto de análisis es el proceso de trabajo, es decir, la economía y la configuración social de los sistemas de producción en su unidad más elemental. Desde allí se interpela el saber obrero, la innovación y los aprendizajes colectivos. La formación de saberes y de competencias que acá se tratan no tienen ya mucho que decir a, ni escuchar de, la pedagogía cuya figura es la del maestro enseñante fijada institucionalmente. Esto diferencia este análisis respecto del de la educación con dos consecuencias significativas:

- el reconocimiento de que la educación y su sistema institucional constituyen un campo del conocimiento científico y un acervo teórico que exigen preocupación especializada, con el cual las disci-

de formation. En JOBERT ANNETTE, MARRY CATHERINA et TANGUY LUCIE: *Éducation et travail en Grande Bretagne, Allemagne et Italie*. Armand Colin Ed. Paris. 1995. Págs. 252 y 260.

3 Empleo-Tipo Estudiado en su Dinámica (Empleo-Tipo Estudiado en su Dinámica, cf. apartado 6.4)

plinas del trabajo requieren un diálogo que, en muchos aspectos, recién se inicia;

- la necesidad metodológica de diferenciar el análisis, generada no sólo por la presencia de actores y contextos diferenciados sino también porque la complejidad de lo real, en las condiciones actuales, impone tomar en serio sus exigencias de interdisciplinariedad (imposible si todo trata de todo).

A la inversa, nuestros argumentos se orientan a establecer puentes con el conocimiento de la reconversión empresaria y de la gestión de recursos humanos. A las determinaciones del saber obrero y de la formación de competencias profesionales, que constituyen la finalidad de la indagación, se les observa teniendo como figura rectora la de una empresa que aprende. Sólo en este sentido preciso se toma la licencia académica de nombrarles como “recursos humanos”.

SEIS TESIS SOBRE LAS VINCULACIONES ENTRE SABER OBRERO, INNOVACIÓN Y COMPETENCIAS LABORALES

TESIS 1: Las actuales transformaciones en la calificación intelectual de la fuerza de trabajo y la adquisición de competencias profesionales son cambios estructurales que enfrentan la empresa capitalista y la ciencia social al saber y la subjetividad obrera. Esos cambios incumben directamente a la crítica y la transformación educativa, haciendo manifiestas las dificultades de la escuela para dar cabida a los aprendizajes experienciales y para superar un orden unidimensional y elitista de saberes que niega entidad al saber práctico. A su vez, para los actores del mundo del trabajo, la profesionalidad y la tecnología son aprendizajes en la experiencia de la empresa.

En un país como la Argentina, las transformaciones estructurales en la economía y la empresa capitalista han redimensionado, históricamente, el rol de la profesionalidad y la subjetividad obrera en sus nexos con la productividad. Lo cual anota la permanencia de una **contradicción**, inscripta en la lógica misma del proceso de producción, entre imperativos sistémicos de control y autonomía del trabajo. La gestión empresaria se mueve así en un terreno familiar, el del ejercicio sin contrapesos de su poder sobre el proceso y, otro, extraño, el de la confianza y reconocimiento de la creatividad y responsabilidad, potencialmente autónoma, del sujeto obrero. No puede salir de esta contradicción porque intuye que los nuevos conceptos productivos inducen fuertemente nuevos saberes y, a su vez, las nuevas formas de automatización, una amplificación del razonamiento y la reflexividad en el proceso mismo de

trabajo. Desconocerlo arriesga pérdidas en productividad y competitividad.

La ciencia social se ve enfrentada, de esta manera, a un desafío de enorme magnitud: en un mismo acto y de modo no escindido tendrá que observar e interpretar, explicar y comprender trabajo y vida, técnica y práctica, poder y comunicación. Para la escuela el desafío no es menor: las fronteras otrora nítidas entre saber técnico y saber profesional, entre disciplina del conocimiento y experiencia común, entre proceso de aula y proceso de trabajo, se hacen móviles, permeables y difusas.

La conexión estrecha entre aprendizajes y prácticas cotidianas de vida y de trabajo debilita certezas pedagógicas ancladas en tradiciones fuertemente arraigadas. La jerarquía establecida, por éstas, en un orden unidimensional de saberes, por el cual los saberes técnicos serían una aplicación de los saberes científicos y los saberes profesionales una aplicación de los saberes técnicos, no encuentra ya sustento ni en las ciencias cognitivas ni en las observaciones empíricas de la experiencia de jóvenes, de obreros o de empresas. El *elitismo* que ese orden manifiesta sólo puede negar entidad al saber en la acción por un efecto de poder casi imposible de ocultar. La escuela carece de un acervo teórico-práctico que le permita intervenir eficazmente en esta situación. Más allá de declaraciones genéricas, el significado del saber experiencial en términos de productividad y valor agregado no tiene lugar en el currículum ni en sus institucionalizaciones.

Los actores de la producción ven el saber obrero como fuente de *profesionalidad* e, incluso, de tecnología, en el sentido preciso de que exige procesos de entendimiento e interpretación de ésta (procesos llamados de “aplicación”). El aprendizaje en la empresa es la marca más confiable de competencia y solvencia profesional, al punto que la experiencia misma del trabajo es sede de una cultura tecnológica vivenciable y desentrañable colectivamente (como toda cultura). En este contexto, las diferencias entre educación humanista o ciudadana y contexto tecno-profesional tienden a desaparecer. Se constata entonces una tendencia social muy fuerte hacia una teoría que incorpore, articulándolos, trabajo y mundo de la vida. Una teoría para la cual el sujeto y su saber productivo no son ya simples yuxtaposiciones de práctica y técnica o de vida ética y economía racional.

TESIS 2: La teoría de la formación por la experiencia permite concebir, en el ambiente del proceso de producción, una “zona de innovación” que comprende: la convergencia del saber obrero con el cambio y el aprendiza-

je en la economía, la transacción e interacción entre el sujeto y su experiencia y el método de análisis reflexivo destinado a desarrollar competencias en la acción. El aprendizaje es entonces una participación conflictiva en una “comunidad de prácticas”. El saber de trasfondo del mundo de la vida en el trabajo, sus especificaciones como habitus o claro, la intervención de un interlocutor significativo que interpela la experiencia obrera, un abordaje reflexivo en el cual la acción es sede de ciencia y de racionalidad ampliada y, por sobre todo, una comprensión (“a la japonesa”) de la creatividad organizacional de saber, que descansa en la conversión de saber tácito en explícito, son las figuras esenciales del método.

Una amplia tradición del conocimiento entiende toda formación como **reconstrucción** sistemática de experiencia. En contextos organizacionales y de productividad, esa reconstrucción acepta ser diseñada y realizada a partir de dos principios metodológicos fundamentales. El primero establece que la “transacción” entre el sujeto y su realidad de vida y trabajo, conceptualizada por J. Dewey, es un medio privilegiado de génesis de saber no estructurado y reelaborado permanentemente. Traducida al medio productivo, esa transacción puede ser definida como capacidad de ajuste e interacción –lingüística- entre los esquemas de rol del profesional y el mundo de su experiencia productiva, material y práctica. Cuando el práctico responde así a las zonas indeterminadas de su práctica, manteniendo “una conversación reflexiva con los materiales” de la situación, rehace una parte de su mundo, de manera habitualmente tácita y se forma como un profesional. Ningún aprendizaje tiene entonces el carácter de novedad absoluta ni ninguna profesionalidad se forma fuera de un ámbito de trabajo..

El segundo principio reconstructivo establece, a su vez, que un proceso y espacio, llamados por Vigotsky “zona de desarrollo próximo”, organizan la adquisición de competencias si los conceptos espontáneos desarrollados en la experiencia, empíricamente abundantes pero desorganizados, se encuentran con la sistematización y lógica del razonamiento maduro. Como resultado de tal encuentro, la “debilidad” del razonamiento espontáneo queda compensada por la “fortaleza” del argumento racional, en un grado que depende de la cooperación entre quienes intervienen en la interacción y de la fuerza normativa de las reglas y lógicas del contexto de actividad, tal el proceso de trabajo.

Los dos principios, el de “transacción” y el de “zona de desarrollo próximo”, proporcionan sustento teórico y metodológico para la reconstrucción del saber obrero y de las competencias profesionales como una

“**zona de innovación**”. Esta despliega su potencial cuando tanto la “transacción” como la “zona de desarrollo próximo” son tratadas según las formas y métodos de una interacción comunicativa entre sujeto de experiencia e interlocutor reflexivo, en el ambiente de las tradiciones y normas fuertemente estructurantes que regulan la productividad de los contextos de trabajo. Una metodología más avanzada vinculará la “zona de innovación” a las posibilidades de implementar interfaces e interacciones sistemáticas y recurrentes entre instituciones y actores de diverso orden (empresas, escuelas, centros de investigación), en un ambiente social que es una **comunidad de prácticas**. En ésta, la innovación y el aprendizaje se manifiestan como pugna por la participación igualitaria en las actividades sociales y productivas del sujeto que aprende. En una comunidad de dimensiones localizadas, la experiencia acumulada y puesta en obra por trabajadores, trabajadoras y empresarios, es decir la profesionalidad, no es resultado de tradiciones o innovaciones sino de un mix entre la memoria individual y colectiva de los “saber hacer” adquiridos en un tiempo largo. La valorización del conocimiento, la calificación y las competencias, se desarrollan en las relaciones cotidianas y se difunden en el seno de los trabajadores, que constituyen a su vez la fuerza de toda empresa. Para el cambio y la innovación en la economía, se trata de procesos que adquieren la forma de aprendizajes institucionales fuertemente interactivos.

El método de la “zona de innovación” se completa al tener en cuenta la dinámica de la interacción entre sujeto de experiencia e interlocutor significativo. Se trata de cinco puntos, referidos a: 1) la identificación precisa de la posibilidad de innovación; 2) las constricciones del trasfondo en que se forma; 3) la dinámica de interacción; 4) los métodos de reflexión cognitiva grupal que permiten organizarla en la empresa y 5) los dispositivos que permiten desarrollarla como una “creación organizacional” de saber.

1) La identificación de los puntos de innovación en la experiencia se guía por dos indicaciones particularmente fecundas para diseñar instrumentos de análisis. Por la primera de ellas, inspirada en una bella idea de W. Benjamin, esos puntos se avizoran cuando el análisis de la historia (experiencia) deja traslucir referencias de algo, que en su momento, fue reprimido y malogrado, olvidado, de modo que sólo permaneció para la posterioridad en forma “alegórica”, es decir, excluido de la escena y la cultura oficial. Para esta idea del descubrimiento, la innovación no tiene su sede en la continuidad de la experiencia sino en sus **interferencias**, de manera que habrá que buscar en las “ruinas”, en las

alegorías o detalles minuciosos y caprichosos de la historia, el potencial de experiencia manifestable en “pequeños saltos” que hagan que lo nuevo se descubra en la aparente continuidad.

En las organizaciones, la noción de “interferencias alegóricas” puede expresarse también como rupturas o “**quiebres recurrentes**” en el análisis de la experiencia. Estos quiebres, que interrumpen negando o afirmando el flujo suave de la acción analizada, la preparan de modo que o resuelve el quiebre o lo evita. Ante el análisis aparecen así dos indicadores (de interferencia o de quiebre) que permiten al analista sospechar que, en su interacción con el actor, ha descubierto un punto de la búsqueda “zona de innovación”.

2) La aplicación de los principios y operaciones con los cuales configurar una “zona de innovación” tiene lugar en contextos de experiencia que la abren o la cierran con fuerza no evidente a primera vista. La concepción más abarcativa de los contextos del aprendizaje es la de mundo de la vida, estructurado -y estructurante- según los usos del lenguaje cotidiano. El trasfondo sobre el que se desarrolla toda interacción y toda experiencia se compone de certezas, esto es de patrones de interpretación, de valoración y de expresión que se aceptan sin cuestionarlos –**saber de fondo**–, articulados permanentemente con un **saber cómo** enfrentar una situación y un **saber qué** puede uno provocar en ella. De esta manera, las certezas que forman experiencia no sólo tienen el carácter cognitivo de un saber tácito (estudiado por la sociología del trabajo) sino también, por decirlo así, el carácter identificante de competencias prácticas adquiridas y probadas y el carácter social de solidaridades acreditadas. Saber, identidad y solidaridad que en conjunto prefiguran cualquier otro saber, aparecen originalmente al analista como un todo y sólo son aislables por un esfuerzo metódico considerable.

La noción de saber de fondo –o trasfondo- gana en riqueza analítica y operacional si se la integra con la de “**claro**”, de origen heideggeriano y con la de “**habitus**” elaborada por Bourdieu. Aplicado a la innovación en la empresa, el “claro” permite una orientación al cambio erigida sobre tradiciones heredadas del pasado, amenazas y oportunidades de la situación presente y posibilidades futuras que se pueden inventar. A la vez, el “habitus” produce prácticas individuales y colectivas conforme a esquemas engendrados por la historia; es una capacidad infinita de engendrar en “**total libertad controlada**” pensamientos, percepciones, expresiones y acciones, teniendo como único límite las condiciones de la situación. En él la libertad de innovación no es ni novedad imprevisible ni simple reproducción de los condicionamientos históricos.

3) Un diseño que articula mundo de la vida con las nociones de claro y habitus define un método a partir del cual es posible considerar sistemáticamente las llamadas determinaciones contextuales de la innovación y el aprendizaje. Se adquiere entonces un marco que permite ingresar en lo que, propiamente, es la dinámica de la interacción entre actor e interlocutor significativo, teniendo metodológicamente en cuenta la cultura organizacional que la constituye. Siguiendo un muy interesante esquema, pueden identificarse tres momentos en esta dinámica: la búsqueda, la prueba y la obra.

En la **búsqueda**, alguien cuya función crítica es la de un **interlocutor significativo** coopera para reconocer aspectos de la experiencia, hasta ahora no integrados ni integrables por el actor en su situación actual. El estilo del lenguaje es metafórico para asegurar libertad al análisis y el éxito se obtiene cuando se identifican los puntos de la “zona de innovación” antes conceptualizados como interferencias o quiebres. La **prueba** es la piedra de toque de la experiencia, el momento de verificación de los posibles logros de la búsqueda, vale decir, de su puesta en común en la interacción, de modo que aquellos puedan socializarse e interiorizarse como adquisiciones. La **obra** es la experiencia hecha, elaboración de ideas adecuadas a la situación. La formación dependerá de la problematización que el sujeto realiza sobre el curso normal de las cosas desestabilizándolo (por vía de interferencias y quiebres) y haciendo irrumpir aspectos desconocidos de la realidad.

4) En esta fase, el diseño metodológico identificará el saber profesional con la práctica y el análisis reflexivo del trabajo y propondrá para éste el sistema, los procedimientos e instrumentos elaborados por la **ciencia-acción**. Para ésta, el cambio en las organizaciones es un aprendizaje que consiste en que la reflexión sobre la experiencia práctica transforme los modelos individuales y colectivos, haciendo surgir nuevos saberes en y de la acción misma. De manera más precisa, este método para construir la “zona de innovación”, es una reflexión grupal cuya primera fase es una descripción de las actividades y tareas productivas que compromete a los participantes en una discusión colectiva sobre el trabajo que realizan. En una discusión sobre la actividad trabajo, los “saber hacer” manifiestan, a menudo, los trucos del oficio consistentes en saberes tácitos correspondientes al trasfondo del mundo de la vida del trabajo.

Sin embargo, la reflexión colectiva emprendida hará surgir el **conflicto**, inherente al proceso de producción, entre mandos y operarios,

de modo que su prosecución requerirá una estrategia de negociaciones y compromisos en torno a nuevas reglas de acción, capaces de satisfacer las diferencias surgidas. El problema para esta negociación es que la posibilidad de aprendizajes genuinos exige sustituir la noción de racionalidad estratégica por una de “**racionalidad ampliada**”. En los términos de ésta, el campo de la negociación razonable no se restringe a los hechos y cosas instrumentalizables, como siempre, sino que incluye argumentos también razonables para apreciar la corrección en el cumplimiento de las normas del grupo y para pronunciarse sobre la autenticidad de los valores que esgrimen autónomamente los sujetos involucrados. Sólo en términos de esta ampliación de la racionalidad es posible alcanzar un consenso compartido sobre la racionalización e innovación que se busca en el proceso de producción sometido a análisis. Y sólo en estos términos es posible una valorización sistemática del saber obrero.

El método de la ciencia-acción concibe la adquisición de saberes y de profesionalidad como una **experimentación** rigurosa en situación de trabajo. En la experimentación in situ, la lógica de inferencia es esencialmente la misma que en la investigación científica. La diferencia está en que, en contextos prácticos, no se puede eludir la relación entre los cambios obtenidos y su comprensión. Es decir, es inevitable una articulación entre la orientación al éxito individual y la orientación al entendimiento entre todos, si se busca aprendizajes que sean eficaces en cuanto son compartidos por todos.

Para la innovación en las organizaciones la génesis de un aprendizaje, o cambio en los modelos y representaciones que guían la acción, dependerá de la eficacia de la **crítica** y el cuestionamiento que el grupo efectúa sobre su experiencia. Este aprendizaje sólo adquiere un carácter organizacional si los descubrimientos, invenciones e innovaciones que hace surgir son codificados en las rutinas y los procedimientos contenidos en la **memoria organizacional**.

5) Más allá de la ciencia-acción, siguiendo a Nonaka y Takeuchi, la innovación productiva es una “creación organizacional de saber” que descansa en la conversión del saber tácito en saber explícito. La clave de esta conversión, es el reconocimiento del valor productivo del saber tácito movilizadado en todo acto de producción. Reconocer valor al saber tácito es abandonar la metáfora de la organización como máquina procesadora de información para sustituirla por otra que la ve como “organismo viviente”. Significa además la adopción de un punto de vista menos formal y sistemático sobre el saber, cuya comprensión gana en

riqueza por vía del uso de metáforas, imágenes y experiencias personales. Los estilos de la creación organizacional de saber enfatizan la interacción y el diálogo, tanto como el uso sistemático de la ambigüedad en las orientaciones y de la redundancia en la provisión de información.

El modelo dinámico de la teoría se basa en el presupuesto, crítico, de que el saber humano es creado y expandido a través de la interacción social entre saber tácito y saber explícito, a la que denomina “conversión de saber”. Por esta “conversión social”, ambos tipos de saber se expanden en términos de calidad y cantidad. Hay cuatro modelos que le son aplicados: 1) de saber tácito a saber tácito: la **socialización**, cuyo producto es un “saber simpatizado”; 2) de saber tácito a saber explícito: la **externalización**, que produce “saber conceptual”; 3) de saber explícito a saber explícito: la **combinación**, que dará origen a un “saber sistémico”; y 4) de saber explícito a saber tácito: la **internalización**, que a su vez producirá un “saber operacional”. Estos cuatro modos interactúan entre sí en cada proceso de innovación y aprendizaje, dando lugar a una “espiral de creación de saber” que, en determinadas condiciones habilitantes, organiza la producción ampliada y justificada de nuevos conceptos, aplicables a un producto o un sistema de gestión.

La tesis concluyente es que la creación sistemática y continua de saber en las organizaciones es sintetizable en un tipo de organización que se explica plenamente recurriendo a la metáfora de un “procesador de textos”: la “organización hipertexto”. Esta es definida como la capacidad de traer a la “pantalla” y ver simultáneamente los logros de una gestión basada en la “jerarquía”, los de otra estructurada en “grupos de trabajo” y los de una gestión designada como del “saber de base” o cultura tecnológica de la corporación. Saber éste encarnado en la cultura organizacional, la visión corporativa y la tecnología de las organizaciones. Puesto en otra metáfora de computadora: las compañías que adquieran esta habilidad de sumar efectos de jerarquía, de grupos de trabajo y de saberes culturales estarán en el sistema operativo de Windows mientras las otras seguirán en el MS-DOS.

TESIS 3: La explicación de las lógicas fundamentales del saber obrero y de las competencias profesionales se obtiene sólo por la teoría de la acción comunicativa. Ésta posibilita comprender las estructuraciones que surgen del trasfondo de la experiencia como potenciales de productividad y de innovación, descifrar y reconstruir el sentido de la acción manteniendo posiciones simétricas entre actor y analista, incorporar las determinaciones de los efectos de poder en la comunicación y evaluar en ésta las diver-

sas fuerzas de coordinación entre actores que engendra. Una crítica inmanente de la teoría permitirá, además, aplicarla a la organización del trabajo articulando los conceptos, a veces contrapuestos, de acción comunicativa y de acción orientada al éxito. La teoría organizacional comunicativa resultante enfatizará los aspectos de comunidad social de las empresas, favoreciendo una comprensión de la estructura real de éstas como red de comunicaciones y conversaciones, en la cual la operación está constituida por actos que son hablas.

Estas elaboraciones metodológicas encuentran en la teoría de la acción comunicativa desarrollada por J. Habermas, una elaboración sistemática de sus lógicas y principios básicos. En primer lugar, se considera el rol de las certezas cotidianas del mundo de la vida en las aperturas de la productividad de toda acción social. Se presenta entonces la noción de **saber de trasfondo**, como un saber elíptico intuitivo y siempre presupuesto de la acción, que asume el modo de la certeza directa y de una fuerza totalizadora e impenetrable, en cuanto en él las convicciones acerca de algo forman una aleación con el fiarse de algo y con el sentirse afectado por algo. Se trata de la versión teóricamente más rigurosa del llamado “saber tácito”. El saber de trasfondo que, como se dijo, está en el núcleo mismo de todo aprendizaje e innovación, no puede ser capturado ni tematizado si no es por medio de un notable esfuerzo metodológico interactivo.

La naturaleza misma de un saber obrero destinado sistémicamente a ser revalorizado y, simultáneamente, excluido, impone el postulado teórico de la **simetría entre investigador y actor**. La comprensión **hermenéutica** de la experiencia y la reconstrucción lingüística del sentido de la acción que aquel posibilita, proporcionan el método para formular teóricamente esa simetría. El postulado esencial es que la comprensión de algo no es nunca un proceso sólo reproductivo sino siempre productivo, en el cual los participantes hacen converger sus respectivas –y diferentes– perspectivas, orientándose a un proceso de aprendizaje. En esta convergencia, actor e investigador se ven involucrados indistintamente en las actividades de interpretación sobre el sentido y la validez de las manifestaciones que reciben el uno del otro. Proceso de crítica cambiante y entendimiento, en el cual no puede darse a priori decisión alguna acerca de quién ha de aprender de quién (es el imperativo de simetría).

Por otro lado, una recepción del pensamiento de M. Foucault permite criticar la hermenéutica por su desconsideración metódica de los

“**efectos de poder**” operantes en toda interacción Aunque la eficacia de esta crítica presupone su giro comunicativo en relación a la diversidad de racionalidades que caracteriza toda acción social, por estar lingüísticamente mediada (todo lenguaje cumple funciones diversas en la interacción), si no incorpora las distinciones entre los diferentes modos de la comunicación y de su racionalidad (objetivadores, interpretativos y críticos), el discurso del poder corre el riesgo de hacerse abstracto y genérico, tornando ininteligibles las prácticas sociales y los procesos de integración social que quiere explicar. No obstante, esta crítica de la hermenéutica puede converger con los sistemas conceptuales de la acción comunicativa, mediante la idea de poner el grado de no-consensualidad en la comunicación como patrón de “**medición**” de una relación de poder. La convergencia entre ambas es, entonces, en torno a una crítica práctica que se dirige a determinar lo que es o no indispensable para la constitución de un sujeto autónomo. Es decir, lo que es necesario para la realización práctica de un proceso de aprendizaje.

Una ciencia social reconstructiva, como elucidación de las formas elementales de operación de la inteligencia humana, es plausible porque todas las competencias universales de sujetos capaces de habla y acción son susceptibles de una reconstrucción racional. Precisamente porque se trata de competencias manifestadas lingüísticamente y todo lenguaje de la vida cotidiana tiene pretensiones de ser entendido universalmente. Lo que importa ahora es clarificar la fuerza de vinculación y la capacidad de coordinar la acción que poseen los actos de habla, de suerte que las acciones de los unos pueden conectarse con las acciones de los otros, reduciendo las contingencias y permitiendo el surgimiento del orden social. En este marco, la razón práctica, comunicativamente extendida, ya no necesita encarnarse en las cabezas de los actores sino que su eficacia reside, ahora, en el medio brindado por los argumentos racionales. Se abre así, al actor potencialmente excluido del poder, la posibilidad de un “**poder comunicativamente generado**” que entra en competencia, por un lado, con el poder de actores y organizaciones capaces de hacer valer sus amenazas y, por el otro, con el poder administrativo y la autoridad de quienes ocupan cargos en todo sistema. La crítica a la ingenuidad de la acción comunicativa frente al poder ve, de este modo, disminuido su filo.

Sin embargo, la necesidad del análisis comunicativo de utilizar como ideal regulador del diálogo los presupuestos de un entendimiento libre de coacciones ha llevado a entenderlo como incompatible con la acción organizacional (orientada al éxito según un cálculo egocéntrico

que importa coacción). El punto es que en la práctica organizacional no puede asignarse al actor orientado al éxito una motivación exclusivamente egoísta y egocéntrica pues, sobre todo en acciones grupales, el éxito del trabajo exigirá también una eficaz orientación al entendimiento. De manera que en las organizaciones aparecerán límites claros y evidentes a la acción manipuladora que puedan ejercer los mandos y, a la vez, se harán patentes formas de relación interna entre la verdad de las afirmaciones y el logro del éxito buscado.

Es por esto que, en la práctica de la empresa, la acción comunicativa y la orientada al éxito tanto se oponen entre sí como se complementan. La efectividad del “*poder comunicativamente generado*” se establecerá en función del grado de **comunidad** que la empresa ha adquirido, dado que toda comunidad es un ambiente de significados y expectativas compartidos. Pero simultáneamente se hace necesario aclarar que tal “efecto comunidad”, indispensable para una comunicación eficaz en contextos de productividad, presupone un “efecto trabajo”. Es decir, presupone instalar el poder de la comunicación no distorsionada en la tarea obrera misma. Y esta es condición necesaria de una organización que aprende o que se quiere calificante.

El análisis comunicativo de los contextos de empresa amplía su alcance y fertilidad metodológica, si se entiende la organización como **estructura de conversaciones**, al modo planteado por F. Flores. El correspondiente dispositivo analítico se sostendrá en la aplicación de un sistema basado en la lingüística de los actos de habla, en la hermenéutica y en concepciones para las cuales el aprendizaje es un acoplamiento de estructuras entre actor y medio. De un modo muy similar al descrito precedentemente, en este esquema la innovación se nutre del conocimiento de las **historias** del actor y de la organización: la idea matriz es que sólo una sensibilidad ante el pasado permite innovar. No obstante, parece claro que la teoría tiene dificultades por ciertos sesgos ontológicos y sistémicos que debilitan la, a veces, imprescindible reconstrucción del sentido de la acción, tal cual es asumido por el actor, en particular el obrero. Pero lo importante es que el paso a una comprensión de las organizaciones, según sus recurrencias estructurales lingüísticas, abre posibilidades inéditas de intervención comunicacional innovadora.

TESIS 4: Las transformaciones de la producción y de la movilización del saber obrero sustentan la idea de calificaciones y competencias que ya no son, propiamente, resultado de una formación pedagógica. La experiencia

comparada muestra un auge de sistemas denominados “organización formativa” cuya eficacia depende, en realidad, de los potenciales de formación operantes en el proceso de trabajo mismo: la clave está en el trabajo calificante. Además, el éxito en implementar una “zona de innovación” en la empresa depende, en alto grado, de espacios de movilidad y de conflicto en torno a las calificaciones del trabajo, que posibiliten y favorezcan el intercambio de saberes entre los actores de la producción y de la formación. Un ilustrador ejemplo de formación de competencias obreras y de aprendizajes normativos de nuevo tipo está en las prácticas de certificación de calidad ISO 9000. Los nuevos potenciales de competencia laboral se sustentan en fenómenos de personalización de los aprendizajes, de conformación de sistemas de incentivos, de mediaciones y de registros escrito reflexivo y referenciales de desempeño, de formas de alternancia trabajo-aula y de profesionalizaciones del trabajo obrero sostenidas por medios comunicativos.

En el nivel del conocimiento empírico, el dilema del aprendizaje y de la innovación en la empresa está en saber depender más de una “organización formativa” que de un actor obrero desempeñando un “trabajo calificante”. La diferencia no es menor, pues la experiencia comparada muestra que pueden operar cambios en la estructura de las organizaciones que dejan intocadas la asignación de tareas y los procedimientos del ejercicio directo del trabajo. El dilema es mayor si se considera que, en las capacidades efectivas de aprendizaje, se juegan factores determinantes de incrementos de la productividad que dependen de una valorización sustantiva del saber obrero tácito y experiencial.

La “empresa que aprende” puede concebirse cabalmente a través de una convergencia de los análisis institucionalistas y los de la ciencia-acción. Para los primeros, la rutina es el principio estructurante y cognitivo en las organizaciones. El factor que posibilita toda innovación es la rutina consolidada, sin ella no se puede identificar un problema que resida fuera de la trayectoria de la organización. Para la ciencia-acción, el aprendizaje dependerá del dominio de situaciones no predecibles totalmente, de la posibilidad de transferencia de las competencias así generadas y de ciertas formas de reconocimiento del saber obrero que proporcionen razones para aprender. Los métodos de la “creación organizacional de saber” perfeccionan el conjunto del dispositivo.

La posibilidad de una empresa que aprende o de una organización formativa, entonces, depende fuertemente de que le sea aplicable el dispositivo teórico y metodológico que se ha denominado “zona de in-

novación". En efecto, como se vio, ésta identifica principios operacionales para analizar experiencias o rutinas, propone criterios de desarrollo de ciencia y competencias de acción y elabora una dinámica grupal de interlocución significativa entre analista y actor.

Pero la clave de una organización formativa está en el potencial calificante del trabajo obrero directo. Los procesos formativos de los asalariados tienen como fundamento un trasfondo del mundo de la vida, claro y habitus, en el cual el trabajo encuentra posibilidades de libertad y control. En mercados altamente competitivos, se abren camino aquellas organizaciones capaces de correr el riesgo de utilizar capacidades individuales del obrero u obrera, frecuentemente negadas y desconocidas, sin desestabilizarse y manteniendo su coherencia. Con este fin, será fundamental que cada cual disponga de información sobre lo que hacen los otros, que estén claras las atribuciones de decisión y que se puedan establecer relaciones distintas de las prescriptas por la norma, susceptibles de interpretación, comprensión e intercambios.

En consecuencia, el nudo básico de este argumento estará en la afirmación de que el trabajo calificante requiere un tipo de racionalización comunicativa. Por ejemplo, el aprendizaje de quienes se incorporan al trabajo, descansará en estructuras de **intercambio** entre la experiencia aportada por la formación inicial escolar y la experiencia de inserción en un puesto de trabajo, en el cual los conocimientos se encarnan en la dinámica productiva y se comparten con la mayoría de los obreros. De este modo, el ambiente calificante adquiere las propiedades de un mundo de la vida y las racionalizaciones que acepta no pueden sino superar los límites de la racionalidad clásica, instrumental y estratégica. Una racionalización comunicativa tal es necesaria si no se quiere perturbar aprendizajes cuyo medio es la interacción social.

El saber obrero y la innovación adquieren integralmente su sentido social, al situar el análisis en el espacio de **movilidad y conflicto** que configura todo proceso de calificación en el trabajo. En este espacio los aprendizajes experimentan las determinaciones contextuales que provienen de los conjuntos normativos, la cultura del grupo, las formas de interacción y, en general, de tradiciones culturales dotadas de una autoridad difícilmente rebasable. El sentido de tales determinaciones puede percibirse con claridad en los casos de aquellas empresas que intentan realizar una formación y aprendizaje en alternancia y experimentan dificultades, en apariencia técnicas o instrumentales, que se revelan estructurales cuando se las examina de cerca. La razón del fenómeno está

en que esta formación se inscribe en conjuntos institucionales y sociales sólidamente contruidos por la historia, que le preexisten y que actúan como coerciones frente a cualquier dinámica de cambio.

Las dificultades para la innovación aún poco y mal conocidas devienen entonces indicadores de tales coerciones. No obstante muchas investigaciones buscan desentrañarlas en las estructuras de saber operantes en el proceso de producción, recurriendo a la noción de habitus. Noción que para alcanzar pleno significado y ganar en practicidad tiene que ampliarse hacia la de trasfondo del mundo de vida. La tesis así ampliada, es que toda formación sustentable en las condiciones de la profesionalidad y la tecnología modernas, tiene que diseñarse e implementarse metodológicamente siguiendo una concepción pragmática – experiencial, comunicacional- del **mundo de la vida del trabajo**.

Si el proceso de trabajo es espacio de “libertad condicionada”, los aprendizajes estarán fuertemente sesgados por la jerarquía y las relaciones de poder imperantes en la empresa. Aprender sobre los fundamentos, los requisitos y los objetivos de las operaciones, exige incrementar la capacidad de autoaprendizaje de los trabajadores, su sensibilidad para la observación y su disposición para reflexionar sobre los problemas, sometiendo las normas a debate. Toda la experiencia comparada en estos temas concluye resaltando la importancia de los “conocimientos prácticos”, incluso en países donde el modelo de formación escolar es dominante y la legitimidad de la empresa como lugar de formación ha sido difícilmente reconocida.

Lo nuevo es que los “conocimientos prácticos” o “de acción”, clandestinos pero admitidos por los mandos de modo “tácito”, son vistos en la actualidad como contribución indispensable para el rendimiento de la empresa. Hoy no sólo se incentivan sino que, como hemos visto, se utilizan para configurar verdaderos modelos de acción. Como consecuencia la racionalización de los conocimientos prácticos o experienciales exige y legitima la participación de sus productores y esto, de alguna manera, equivale a reconocer al operador u operadora del puesto de trabajo un estatuto de experto/a. Pero, como se ha señalado, tal reconocimiento exige un espacio de intercambio eficaz entre los conocimientos prácticos aportados por el operador y los conocimientos teóricos y técnicos aportados por quien viene del ámbito escolar, de modo de complementarlos entre sí, compartirlos y darles la solidez de la experiencia profesional del trabajador. Parece claro que la solidez y coherencia de este intercambio sistemático dependerá de una política de

recursos humanos que privilegie la formación interna y el aprendizaje, antes que la contratación externa de personal ya calificado. En la posibilidad de evitar discontinuidades de origen externo en el desarrollo de “conocimientos compartidos” se juega buena parte de la factibilidad empírica de una “zona de innovación” en la empresa.

En realidad, la fecundidad del análisis reside, fundamentalmente, en su potencial explicativo de los nuevos tipos de aprendizaje realizables en las condiciones de la producción sometida a imperativos crecientes y recurrentes de competitividad. Un caso ejemplar lo proporciona el estudio de los efectos cognitivos e innovadores que suelen acompañar las acciones de aseguramiento de calidad ISO 9000 en las empresas. En estos casos, cada vez más frecuentes en un país como Argentina, pueden ocurrir procesos de aprendizaje llamativamente atípicos, en los cuales la incuestionada relación unívoca entre aprendizaje y autonomía personal no parece ya en absoluto evidente.

En efecto, existe evidencia empírica de que los procesos ISO 9000 generan estructuras que demandan de aprendizajes colectivos. En este sentido, el registro escrito detallado de los procedimientos de producción, el consecuente incremento de rigor procedimental en el proceso, la disminución de las tolerancias en cuanto la utilización de instrumentos, aparatos y técnicas de producción, inducen un despliegue de los recursos cognitivos de la empresa y llegan a ser vistos, por los operadores de línea, como la expresión de una mayor profesionalidad y el logro de un oficio. Asimismo, los estudios indican que la gestión de ISO 9000 **legítima los saberes de acción**, propios de la experiencia obrera, lo que hace emerger y devenir un recurso de aprendizaje del conjunto de los asalariados. La cuestión clave es que el simple hecho de tener que escribir sobre el proceso a fin de clarificar los compromisos de calidad tomados, introduce una reflexión que es ya aprendizaje colectivo. En la medida en que, como muestra la hermenéutica gadameriana, toda lectura es producción de sentido nuevo, la escritura de los procedimientos no es una simple formalidad sino que transforma los contenidos y formas de los saberes, así como las relaciones entre los actores de la producción.

Para la gestión empresarial, la certificación ISO 9000 es una oportunidad de construir y mejorar los saberes de la empresa, sobre todo si es sostenida por otros vectores de aprendizaje como la cooperación entre funciones, grupos de trabajo intercategoriales (mandos y subordinados), puesta en obra de instrumentos estadísticos y de las formaciones correspondientes. En estos casos, la certificación significa para la empresa

no sólo mayor confianza del cliente frente al producto sino también una reducción de costos sostenida por un “**aprendizaje organizacional**” que abarca las diferentes categorías de asalariados. Tomada en su conjunto, la racionalización así implicada, combina saberes prácticos con saberes científicos y técnicos, abriendo la posibilidad de que la “zona de innovación” sea una “zona de desarrollo de tecnología”, pensada según las categorías del aprendizaje obtenidas de Vigotsky y Dewey.

Sin embargo, el efecto constructivo de la aseguración ISO 9000 no es incondicional. Los resultados pueden ser rigidizadores, al modo tayloriano, o innovadores, en función de la dinámica del proceso, de la organización y distribución de los saberes adoptados y del grado de participación obrera en la identificación y resolución de los disfuncionamientos. Lo que en realidad está en discusión es la emergencia de una **nueva figura y estatuto del actor obrero**, y lo que esto conlleva, para la organización y las relaciones del trabajo, en particular los **sindicatos**.

La investigación sobre procesos de aseguramiento de la calidad, tanto como la abundante literatura sobre la reconversión productiva, obligan a profundizar sistemáticamente en la comprensión de los potenciales cognitivos del proceso de trabajo. Un primer problema es que la permanente tendencia al cambio y la variabilidad de los contextos productivos actuales, hacen que la posible cadena heurística de detección de causas-consecuencias en los procesos sea relativamente desconocida. Lo cual impone realizar **complejos aprendizajes**, experimentar y adquirir experiencia. La norma es entonces una “calificación intelectual” del obrero que se construye sobre la comprensión del conjunto del proceso de producción, a través de conocimientos prácticos y técnicos referidos al producto, la tecnología, la organización del trabajo, los mercados y los consumidores. En marcos de tal complejidad, los aprendizajes eficaces tienen dos notas distintivas: una, su **personalización**; otra, vinculada a la anterior, la provisión de estructuras de **incentivos** y de motivación para aprender, que no pueden sino ser objeto de la interacción, negociación y acuerdos entre empresas y sindicatos.

Dadas esas condiciones, el potencial del puesto de trabajo para generar saberes y competencias, depende de la posibilidad de transacción –deweyana- entre la disposición del trabajador a realizar un aprendizaje dirigido por él mismo y la apertura constructiva que evidencia el entorno laboral. Es decir, en nuestros términos depende de la posibilidad de una “zona de innovación”. Más concretamente, las variables a

considerar son del orden de: 1) la complejidad del contenido de las tareas; 2) la rotación de funciones; 3) la presencia de una tutoría y un rol del jefe en coordinación, motivación, estímulo y enseñanza; 4) el margen para adoptar decisiones; 5) las posibilidades de interacción y comunicación y 6) la cultura didáctica de la empresa, la oferta de apoyo y realimentación que en ésta existe, el estímulo a la reflexión y a la experimentación y solución de problemas en forma individual.

Como se ha reiterado anteriormente, el centro del dispositivo teórico y metodológico con el cual enfrentar cualquier aprendizaje o “zona de innovación” en contextos organizacionales, está en la naturaleza y calidad de la interacción, la mediación y el intercambio entre los actores involucrados. Al respecto, hay investigaciones que subrayan enfáticamente el rol de los “**actores de interfase**” que operan entre los ambientes (fases) pedagógicos y productivos en que se desarrolla una formación dual o en alternancia. La interacción será así entre el capataz/supervisor formador y el instructor/profesor de materias tecnológicas y profesionales. Son los llamados “conceptores responsables”, cuyo diálogo construye una reflexión original sobre la dimensión formativa del trabajo y los medios de su desarrollo. Otra figura constructiva es el llamado “hombre pivote”, surgido entre los supervisores o capataces, cuya actividad es metodológica, quien vincula situaciones de producción y formación tales como la concepción de dossiers, la evaluación de logros y la asistencia pedagógica. En conjunto ambas figuras pueden constituir dialógicamente el “interlocutor significativo”, a condición de que los diálogos entre ellos y con los participantes en la formación, sean simétricos e igualitarios.

A este nivel, la clave es que en la **formación en alternancia**, la formación teórica debe sustentar los saber hacer individuales existentes en el trabajo. Los cuales, a su vez, modifican progresivamente mediante el reconocimiento por parte del colectivo de trabajo de la utilidad del cambio de las situaciones productivas que así se verifican. Dicho de otro modo, la utilidad de la teoría requiere un juicio de validez elaborado por los trabajadores.

En el desarrollo de las competencias profesionales, la interacción puede ser concebida, eficazmente, según dos modelos de las teorías implícitas con las que un actor interviene en la acción, uno “estratégico” y otro “comunicativo”. Entonces la posibilidad efectiva de hacerse profesional estará en el **paso del modelo estratégico al modelo comunicativo**. Esto es, el logro de situaciones en que tutor y alumno, más que

optimizar egocéntricamente, manipular y controlar los efectos de su acción, se coordinan mutua e igualitariamente para demostrar, imitar, decir y escuchar. De esta manera, cada uno llena vacíos inherentes al otro. Aprender y tutorizar se convierten en una tarea de comunicación orientada al acuerdo y a un aprendizaje compartido cuyo resultado es la revisión, consensuada, de las representaciones iniciales de cada cual sobre los problemas del trabajo.

TESIS 5: Experiencias de reconversión y síntomas de crisis en casos paradigmáticos de formación obrera exitosa, como en el sistema dual alemán, muestran la dificultad o posibilidad de surgimiento de la noción de competencia laboral. Por otro lado, su viabilidad aparece íntimamente vinculada a relaciones de poder que privilegien la confianza en la representación colectiva y el saber de la experiencia obrera. Las ambigüedades de tal noción, las dificultades para una medición científicamente válida del desempeño, o para tomar en cuenta la alta variabilidad de los contextos de producción, causan problemas al análisis. Particularmente si se lo simplifica oponiendo un supuesto carácter social de la calificación a otro, no menos supuesto, carácter individual de la competencia. La crítica al enfoque funcional, al modo de las NVQ (National Council for Vocational Qualifications) inglesas⁴, manifiesta tales problemas y, sobre todo, da cuenta de la necesidad de un enfoque más comprensivo que técnico. Un enfoque comprensivo debe resolver la problemática de la transferibilidad de la competencia o, dicho de otro modo, su relación con una nueva forma del oficio (oficio del operario de línea) y el reconocimiento social y productivo del trabajo y del saber obrero, particularmente de la obrera.

La noción de competencia laboral aplicada al mercado de trabajo y a las políticas de formación profesional, surge en relación directa con transformaciones estructurales muy profundas de la economía y la política. Las estrategias de ganar ventajas competitivas en mercados abiertos, las de innovación tecnológica y de productividad que imponen el concepto de aprendizaje organizacional, las exigencias, de allí desprendidas, de una gestión de recursos humanos que se sostenga en el consenso de los actores sociales, circunscriben algunas de las más importantes y relevantes de esas transformaciones estructurales. El peligro de la búsqueda de efectos de poder sobre el trabajo, a través de mecanismos unilaterales de valorización, puede debilitar la representación colectiva (sindical) de los trabajadores y el reconocimiento indispensable de su saber. Sin embargo, es claro que se ha abierto todo un campo inexplorado a la investigación y la práctica de la innovación, los aprendizajes y las nuevas manifestaciones del saber obrero.

4 *National Vocational Qualifications*, habitualmente traducido como "Calificaciones Profesionales Nacionales", en nuestro lenguaje debiera hacerse como: "Certificaciones Profesionales Nacionales". Ver punto 6.3.

La crisis del **sistema dual alemán** es paradigmática. Más allá de constatar las dificultades de financiamiento o de disminución de plazas para la formación en empresas, manifiesta la cuestión, de fondo, de la insuficiente cooperación entre empresas y escuelas. Más aún, la discusión social “alemana” sobre si son prioritarias las especializaciones de las competencias o su transversalidad, discusión de sugestiva apariencia “técnica”, es tan aguda que el empresariado termina cuestionando el principio - “sagrado” - del consenso en la determinación de los estándares de competencia profesional. Con diferencias, otro debate paradigmático, el francés, adquiere connotaciones similares. En este caso, lo que está en el tapete es una redefinición del oficio y de la identidad profesional obrera, ya no compatibles con la especialización técnica disciplinar. La variabilidad de contextos productivos y la rapidez con que se manifiestan, conspiran contra un análisis y una construcción social más sólidos, especialmente de los saber hacer prácticos o tácitos, que requieren análisis detallados y en profundidad.

En general, la noción de competencia laboral se identifica con la de **rendimiento**, desempeño o resultado en situación de trabajo. Depende, por consiguiente, de la posibilidad sistemática de hacer observable inequívocamente el desempeño, limitando rigurosamente su aplicación a contextos relativamente restringidos, en los que el sentido de la acción pueda ser decodificado “objetivamente”, sin discrepancias interpretativas graves ni conflictos mayores. Pero en los hechos, toda competencia es una **compleja articulación** de capacidad de respuesta “correcta” y exacta ante pruebas o demandas formalizadas, de capacidad de juicio, esto es, de argumentar, explicar e interpretar cuestiones opinables y de capacidad de solucionar problemas o situaciones imprevisibles. El punto es que ninguna de estas tres formas de capacidad puede dar cuenta por sí sola y en su globalidad de la competencia. Apremiarlas holísticamente, por otro lado, suma dificultades teóricas y metodológicas al análisis riguroso.

La implicancia central de este debate puede formularse de la siguiente manera: la variabilidad y complejidad social de los contextos productivos exige un análisis de la competencia laboral más **comprensivo** que técnico. Al respecto, la experiencia comparada destaca el principio del consenso y del compromiso entre los actores sociales, como medio de otorgar validez a la determinación de las competencias profesionales. Incluso, en casos como el alemán, la obtención del consenso puede hacer innecesaria la intervención del técnico experto en la definición final de los estándares. Lo que ocurre es que la complejidad de

identificación de la competencia y de sus modos de evaluación está en que, en ambos momentos, influyen determinaciones de la identidad personal y profesional de las personas, de la productividad de la acción organizacional y de las certezas y saberes del trasfondo de la cultura y del mundo de la vida de cada cual. Sólo un abordaje comprensivo sustentado en formas de racionalidad ampliada, al estilo de la teoría de la acción comunicativa revisada, antes citada, puede aspirar a dar sustento suficiente al análisis.

La **oposición de la noción de competencia a la de calificación** se sustenta, principalmente, en una simplificación analítica y conceptual que entiende la calificación como una construcción social y la competencia como una determinación técnica y de poder. Se dice, por ejemplo, que por su efecto revelador de las relaciones de poder, la calificación aparece como un arma de los asalariados en tanto la competencia parece salida de la dirección empresaria. La afirmación olvida algo esencial: es el análisis –reflexivo– lo que revela los efectos del poder. Que el actor obrero se dé condiciones para develar la acción del poder y la someta a crítica es la base para que, tanto la calificación como la competencia, o cualquier otro sistema conceptual que pretenda regular el reconocimiento de la productividad de su saber, sean cuestionados, es decir, socializados.

Por otra parte, hay toda un acervo investigativo que descifra en la “**competencia colectiva**” las formas clásicas de la calificación. Se detecta en efecto que, al tiempo que pone interrogantes esenciales a los sistemas de formación y de enseñanza, la competencia colectiva movilizadora por grupos de trabajo, se impone en la división de tareas, las relaciones sociales en el proceso de trabajo y los modos clásicos de enseñanza y aprendizaje. En las tareas impone una responsabilidad colectiva, en las relaciones sociales lo hace con la utilización recurrente de la reflexión colectiva de operadores y mandos, y finalmente, en la enseñanza, al hacer manifiesto que dos personas con los mismos conocimientos no saben lo mismo ni de la misma manera, impone la integración grupal de saberes individuales. Reflexividad mediante, las competencias laborales entran en el juego de la negociación colectiva. Las capacidades concomitantes de comunicación, verbalización y reflexión sobre la experiencia, devienen fundamentales para el reconocimiento del saber obrero.

La competencia socializada en grupos se explica convincentemente desde enfoques cognitivistas y constructivistas. En primer lugar, el análisis reflexivo de tipos de empleo permite sustentar, cognitivamente,

el aprendizaje de competencias en la apropiación del saber por el aprendiz y en una neta distinción entre saberes disciplinares y saberes de referencia a la práctica (saberes de acción). En segundo lugar, un método que desprende los rasgos comunes de diversos empleos a través del análisis de la variabilidad de las situaciones de trabajo, hace emerger competencias que son producto del encuentro, constructivo, entre el potencial del individuo y la situación que lo moviliza. Desde nuestro punto de vista, sin embargo, el aporte constructivista y cognitivista está en que el análisis incluye el trabajo y desempeño de los obreros de menor calificación aparente. Cuestión crucial en el caso de la **mujer obrera**, en particular de la operadora de línea.

La crítica al sistema inglés de las NVQ, llamado de **análisis funcional**, ha estimulado la discusión sobre los sistemas de formación y certificación basados en la noción de competencia. Inspirado en los esquemas de “referencia a criterios” (estándares) impulsados en EEUU años antes, el sistema de las NVQ ha sido criticado, por ejemplo, porque instala una exagerada e ingenua confianza en la observabilidad del desempeño de las competencias y desconsidera que las interrelaciones entre las diversas dimensiones de éstas son causa de desempeños exitosos. Se reconoce a las NVQ un efecto de democratización en cuanto posibilitan reconocer saberes adquiridos en la experiencia no escolar, sin embargo, la regulación del mercado de trabajo que implementan termina sesgada hacia la oferta (los estándares) más que hacia la demanda de calificaciones, desconociendo que la segmentación de este mercado sólo lo abre a algunas categorías de trabajadores.

Se observa que la preocupación de las NVQ por la **generalidad** de la competencia les impide crear dispositivos para enfrentar el hecho de que ésta sólo puede medirse en un contexto de trabajo. Se sugiere entonces un análisis sistémico de la competencia, entendiéndola sólo como posibilidad o contingencia –y no como causalidad funcional– de desempeño exitoso en determinado contexto. Pero esto no disminuye la crítica en un aspecto esencial: el análisis por funciones exige la **desconsideración del sentido** que el trabajador y todo actor otorga al trabajo y muestra, por consiguiente, una gran dificultad para dar cuenta efectiva y socialmente consensuada de éste. Al respecto, se recuerda que la utilización de estándares tan rígidos como los ingleses contraría, en los hechos, la proclamada superación de incertidumbres y flexibilización en el mercado laboral, revela poca consistencia teórica y justificación empírica y se muestra más como un “**efecto de poder**”, o una forma de control político, que de promoción del saber.

No obstante, es de rigor cuidarse de toda crítica reduccionista. La funcionalidad del sistema para las direcciones empresarias es en general admitida. Los límites de la óptica funcionalista, no han impedido a los sindicatos utilizar el desarrollo de la evaluación de las competencias, como medio para ampliar la **negociación colectiva**. Por otro lado, frente al bajo nivel de instrucción que el sistema les ofrece, los jóvenes han terminado optando por una mayor permanencia en el sistema escolar con el fin de alcanzar niveles de competencia más altos. Por último, la crítica ha permitido mejorar la noción funcional de competencia con un enfoque “**holístico**” que combina la funcionalidad del análisis con la interpretación de la situación por parte del sujeto.

La aproximación desarrollada por investigadores del CEREQ francés bajo la rúbrica “empleo tipo estudiado en su dinámica” (**ETED**) se acerca más a las perspectivas de nuestra tesis. Dos razones avalan esta afirmación. La primera es que hace posible efectivamente analizar el trabajo, y deducir las competencias obreras de modo que configuren una nueva noción de **oficio**; es decir, las dota de las mejores condiciones imaginables para su validez social y productiva. La segunda es que el ETED constituye un método de análisis particularmente compatible con los principios y procedimientos operativos propuestos para la “**zona de innovación**”. En efecto, como veremos, se centra en la indagación fina del discurso obrero, se ordena en torno a la noción de competencia y saber en la acción y valora la profesionalidad como capacidad que, trascendiendo la técnica, es interacción en contextos imprevisibles.

A diferencia del análisis funcional para el que la competencia es un atributo de funciones dirigidas a un resultado, el ETED la concibe como capacidad **movilizada** en el proceso de producción, sostenida por un **rol profesional** y un **rol de interfase** entre trabajadores. Su unidad de análisis no es la función, sino la actividad trabajo, y su punto de partida es una noción de éste que enfatiza la profesionalidad. El trabajo competente, sostiene, se caracteriza por la capacidad de enfrentar los imprevistos, por su naturaleza relacional y, en particular, por la creatividad y la capacidad para cooperar. Capacidades éstas ligadas a facultades de abstracción e imaginación que se movilizan en el tratamiento de situaciones cada vez más complejas. De acuerdo a estas premisas, la descripción de la naturaleza del trabajo revela los saberes inherentes a éste, es decir, los **saberes en la acción** (su movilización, perfeccionamiento y transmisión) movilizados cuando hay transformación de una materia o de una situación. Se habla también de una translación dado que, en este análisis, hay desplazamientos entre dos registros: el de la actividad y el

de los saberes. La operación necesita entonces una colaboración entre especialistas del trabajo y especialistas de la formación.

El nuevo tipo de oficio es, para el ETED, producto de una articulación entre la variabilidad del trabajo real, sintetizada en saberes de base comunes, y su tecnicidad, esto es, su referencia a tecnologías, métodos y reglamentos formalizados. Se empeña en plantear la tecnicidad en relación a competencias profesionales adquiridas en la experiencia del trabajo, por ejemplo, de tipo relacional y organizacional. Particularmente atractivo en esta descripción del trabajo es que abre posibilidades para su reapropiación por el actor y permite reconstruir el trabajo en su complejidad, más allá de apariencias engañosas o discriminatorias que puedan afectarle.

La identificación de una competencia y su formación no es algo puramente técnico (definición del nivel y el contenido), sino una acción dirigida al reconocimiento. Al revelar competencias que pasan desapercibidas, el análisis del trabajo proporciona argumentos sobre cada una de las dimensiones del reconocimiento y puede, de alguna manera, alimentar las negociaciones. Por esto, resulta tan válido hablar de **reapropiación del trabajo** por quienes lo ejercen. El método enfatiza su intención práctica cuando ve como crítico el momento de retorno y validación de las conclusiones ante los grupos de trabajadores analizados. En este nivel conclusivo, el análisis deberá evitar caer en el facilismo de la búsqueda de acuerdos, preocupándose de cuidar la consistencia de la reconstrucción del empleo tipo identificado.

TESIS 6: Un sistema de competencias es una “mediación institucional” realizada por actores sociales. El núcleo duro de su diseño eficaz, su punto crítico más relevante, no está en la precisión de los estándares, como se cree, sino en la mayor o menor posibilidad de una evaluación que es un juicio elaborado en un diálogo y que se sustenta teórica y prácticamente en un armado institucional erigido a partir de la acción pública de los actores involucrados: trabajadores, empresas, estado y especialistas.

La noción de competencia incorpora dimensiones como las de responsabilidad o de capacidad de juicio que la vuelven imposible de evaluar “objetivamente”. Heredera de las propiedades de la calificación del trabajador, su medición sólo puede ser producto de una negociación constante que requiere una indispensable **mediación institucional**. Por esto, el gran problema planteado por la discusión sobre la competencia, es el de la evaluación en todas sus interrelaciones.

La investigación constructivista ha transformado los procedimientos de evaluación en tres niveles esenciales de “medida”: el de la autonomía, el de la articulación entre trabajo y formación y el del seguimiento de la progresión del dominio del obrero respecto de los estándares. Se habla entonces de una “**evaluación formativa**”, articulada con la llamada “**sumativa**”. Esta sólo interviene al final por intermedio de jurados –regionales- del sector y por docentes, con el fin de acordar un reconocimiento oficial a los logros del asalariado. El esquema funcionalista de evaluación es definible como un intento –azaroso- de controlar todas las variables para evitar el juicio subjetivo del evaluador. La hipótesis es que la actuación se juzga por normas explícitas y, por tanto, los individuos conocen exacta y fiablemente los objetivos y desempeños a alcanzar. El juicio sería entonces menos subjetivo que en el caso de la enseñanza tradicional. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que la variabilidad inherente a los **contextos** obliga a los evaluadores a adoptar permanentemente decisiones sobre cómo tenerlos en cuenta, al decidir si determinadas evidencias “se ajustan” al estándar. El problema es que, en la medida en que se agregan criterios buscando reducir los márgenes de error del evaluador, no se elimina sino que se incrementa “la subjetividad”.

En consecuencia se ha planteado concebir la evaluación de competencias según el modelo de una **sentencia jurídica**. Es decir, definir ciertos principios y una concepción del desempeño que habiliten la posibilidad de reunir evidencias y de analizarlas hasta el punto de juzgar, más allá de duda razonable, que alguien es competente. El éxito del esquema depende de la difícil condición de evitar el juicio monológico y asegurar que sea una interacción consensual, dirigida al entendimiento y libre de instrumentalización y manipulación. El enfoque desarrollado en Australia parece aceptar esta condición al posibilitar un diálogo evaluador-evaluado en el cual éste pueda defender su desempeño, solicitar más pruebas si no acepta las inferencias a partir de los estándares, e incluso autoevaluarse

Lo que está planteado es una acción social de **alta complejidad**. En efecto, la evaluación de competencias debe resolver, en un proceso único, requerimientos de validez, confiabilidad, flexibilidad y equidad. La complejidad institucional resultante trasciende las posibilidades de cualquier dispositivo técnico, por refinado que sea. La cuestión esencial planteada por la búsqueda de legitimidad de la evaluación, en el debate francés o alemán, o por la de fiabilidad en los estudiosos del sistema australiano o, en fin, por la condición del consenso, es la de una

evaluación cuya nota distintiva es su naturaleza de acción social. Le llamaremos “**principio de sociabilidad**”: la validez *científica* de la evaluación de la competencia laboral es establecida por los actores sociales mismos. En principio: empresa, trabajadores y expertos.

La tesis podrá ser formulada de una manera más explícita recurriendo a la experiencia comparada, en particular a los aportes de la investigación empírica realizada por el CEREQ francés, en materia de evaluación de formación profesional. Se podrá sostener entonces que una evaluación de competencias, científicamente válida, sólo es concebible como la reconstrucción de la coherencia de una **acción pública** plural, que simultáneamente ha generado competencias y estructurado su evaluación. Se entiende aquí por acción pública una coordinación que vincula reglas y actores para construcciones colectivas destinadas a producir, en términos de eficacia económica y cohesión social, un bien público como la formación.

Hay tres formas de acción pública: la clásica del “gobierno”, la de “redes y vínculos informales” y la de “governancia y contratos”. El caso más interesante, porque se acerca a las elaboraciones de la acción comunicativa, es el de “**governancia y contratos**”. Tesis que se sustenta en que ésta, al reconocer las influencias recíprocas de los actores, concibe la autoridad –por ejemplo, del experto evaluador– no como prescriptiva sino como influencia en la búsqueda de acuerdos y contratos (entendimientos racionalmente motivados, se diría siguiendo a Habermas). La noción clave de la arquitectura institucional es entonces la de “**compromiso**”, lo que conduce a otra consecuencia metodológica esencial: una estructura de compromisos exige sistemáticamente la realización de evaluaciones que permitan determinar el grado de cumplimiento de aquellos asumidos por cada actor. El punto es que entre los inestables contextos actuales, el compromiso y la evaluación, habrá siempre una coherencia muy problemática.

Desde nuestra perspectiva teórica, el análisis se abre así a la acción comunicativa y a los procedimientos e instrumentos organizables en la lingüística de los actos de habla, por ejemplo, al modo que examina toda organización como estructura de conversaciones compromisivas. La consecuencia es que, bajo la noción de governancia, la evaluación se transforma a fondo: pasa del tradicional control, por parte de la autoridad, de la aplicación de la norma o el estándar, a otra situación cuyo sentido es de incitación y ejercicio de controles *con* los actores. La evaluación será entonces la “**construcción de la coherencia**” de las diversas

interpretaciones regida, a su vez, no por una norma prescriptiva sino por otra capaz de evolucionar según los acuerdos y compromisos de los actores. La fuerza del estándar no proviene ya de su poder normativo sino de su **poder gestor**; la acción deviene organización, es acción institucional.

Lo que así se cuestiona es el concepto clásico de racionalidad y, por consiguiente, los tipos de valoraciones que debe realizar quien evalúa. En los marcos de la acción pública, la racionalidad instrumental, recurso técnico directo de optimización de la acción, debe ser sustituida por una **“racionalidad limitada”** en la forma definida por H. Simon. Esto es, un principio y una lógica en los cuales no hay una relación transparente entre la pretensión que guía la acción y su desempeño. La racionalidad se estructura, en consecuencia, a través de acuerdos y compromisos institucionalizados entre los actores y sus contextos grupales específicos. Como cada cual asume su propia interpretación, la característica fundamental resulta la intermediación. En esta línea, todo conocimiento de la acción es **“comprensivo”**, busca reconstruir las lógicas del actor, es decir, los principios a partir de los cuales toma decisiones en un marco de posibilidades que no domina y que, por consiguiente, no puede optimizar por sí solo. Como consecuencia ni evaluadores, ni evaluado, ni experto, pueden aislada o monológicamente realizar desempeños óptimos o emitir juicios válidamente fundados.

La evaluación como acción pública se ordena, entonces, según una concepción constructivista cuyos resultados son producto de interacciones diversas, en absoluto asegurados por método o técnica algunos. En una óptica de racionalidad limitada, la eficacia se mide según un evaluación que los técnicos del CEREQ llaman **“concomitante”**. Evaluación que interviene durante el desarrollo mismo de la acción a evaluar, de modo que produce un **aprendizaje** en los actores y un desarrollo de sus competencias que les posibilite incrementar paulatinamente la eficacia de su acción. La noción de aprendizaje aplicada a la evaluación permite otra ganancia decisiva: no prejuzga el sentido sino que busca determinar los objetivos reales y/o el modo cómo estos son reformulados en el transcurso de la acción.

Esta noción de evaluación es de marcados rasgos interpretativos y comunicativos. Dados los imperativos de legitimidad emergentes de los contextos sociales modernos, ella debe ser **pluralista**, esto es, favorecer el pasaje desde una actitud o cultura de control a una cultura de evaluación susceptible de apropiación por el actor. Como el desempe-

ño a evaluar no está sujeto a imposición jerárquica, la evaluación pluralista será asumida por el actor, permitiéndole llegar a los acuerdos y entendimientos necesarios. Habrá así alcanzado las condiciones indispensables para su aceptabilidad racional.

Por otra parte, una evaluación tal es *relativa* al referencial -la norma- y a la particular configuración de actores que la realizan. Es decir, está vinculada con el modelo de acción que utilizan los actores teniendo en cuenta que éste evoluciona con el tiempo y es objeto de una pluralidad de interpretaciones. Imperativos de pertinencia y legitimidad la hacen depender de las relaciones entre actores y de los instrumentos, procedimientos y recursos movilizados por éstos en la acción. Que la evaluación sea así “relativa”, significa que se construye trabajando sobre el *sentido* real de la acción, favoreciendo por lo tanto la *discusión* sobre ésta. Es decir, no restringe su pretensión de validez universal.

En su expresión más acabada, la evaluación como acción pública se hace efectiva en un “*consejo de evaluación*”, integrado por los actores implicados, que se constituye como el “*garante de la calidad científica*” de la misma. Los evaluadores -técnicos- presentan ante este consejo los resultados de su trabajo y el grupo de representantes de actores reacciona y dictamina. La hipótesis es que el compromiso de los actores es complejo, lo cual imposibilita obtener, sólo por un ejercicio técnico, una conclusión real sobre el valor de la acción evaluada. Por lo tanto, lo que se requiere de la evaluación es una producción de conocimiento que permita *construir y dialogar*, no sólo afirmar sino también *justificar*. En una sociedad compleja la justificación es importante y decisiva para cualquier decisión que se pretenda legítima.

Se concluye que evaluar competencias laborales, en condiciones de legitimidad y aceptabilidad racionales, es una práctica social antes que técnica, que se realiza por el medio privilegiado de la interacción comunicativa orientada al entendimiento y el compromiso. Es una reconstrucción de la coherencia del sentido de la acción evaluada. Sus instrumentos y procedimientos pueden beneficiarse así de todo el acervo teórico y metodológico evocado anteriormente. En particular de la ciencia-acción, la creación organizacional de saber, los esquemas de reconstrucción hermenéutica y pragmático lingüística de la experiencia y las adecuaciones teóricas sistemáticas de la acción comunicativa a los contextos de la acción organizada.

1

EL CONTEXTO: LOS CAMBIOS EN LA EMPRESA, LA PROFESIONALIDAD Y EL SABER OBRERO

*“¡Decí por Dios qué me has dao,
que estoy tan cambio!...
¡no sé más quién soy! ...
El malevaje extraño
me mira sin comprender.
Me ve perdiendo el cartel
de guapo que ayer
brillaba en la acción...
No ve que estoy embretao,
vencido y maníao
en tu corazón..”*

(E. Santos Discépolo: “Malevaje”)

1.1. EL CAMBIO ENFRENTA LA EMPRESA CAPITALISTA Y LA CIENCIA SOCIAL AL SABER Y LA SUBJETIVIDAD OBRERA

Como al malevo del tango, la empresa sufre hoy cambios tan profundos que ya no puede reconocerse ni ser reconocida o comprendida por sus congéneres como lo fue en el pasado. Igual que aquél, está perdiendo el cartel de “*guapo que ayer brillaba en la acción*”, está como “*embretada*”, tiene que buscar el “*corazón*” y no sólo, como antes, la indiferencia y el temor del obrero. Sometida a los imperativos crecientes de la competitividad, la empresa capitalista moderna está experimentando así un viraje en su identidad cultural y organizacional de implicaciones históricas. Esta transformación es el paso desde una concepción del trabajo que lo ultratecnifica como objeto y recurso de la producción, de notoria matriz taylorista, a otra que lo ve como intervención creativa de un sujeto en ella. Siguiendo una ilustrativa distinción acuñada por Hannah

- 1 ARENDT H.: *La condición humana*. Paidós. México 1993. Como es sabido, Arendt distingue labor de trabajo –y éste de acción- en función del grado de interacción pública que se da entre los intervinientes en cada una de esas categorías del “hacer”. En la labor la interacción es nula, la producción es sólo un metabolismo natural reproductivo. En el trabajo hay ya invención e intervención humana –social-.
- 2 DANIÈLE LINHART: Seminario Intensivo de Investigación organizado por la SECYT, y el PIETTE del CONICET.: *La Sociología del Trabajo en Francia y la modernización de las empresas*. Exposición oral. Buenos Aires, 3 al 6 de Octubre de 1995
- 3 ROJAS E., CATALANO A. M., HERNÁNDEZ D., MARX J., PUCCIO I., ROSENDO R. y SLADOGNA M.: *La educación desestabilizada por la competitividad. Las demandas del mundo del trabajo al sistema educativo*. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires. 1997. Pág. 45. Desde el punto de vista metodológico, esta investigación pretendió identificar/reconstruir ciertas tendencias estructurales de la relación

Arendt, que aborda la acción productiva como relaciones *entre* humanos, ese paso podrá pensarse como un proceso sistémico complejo que transforma la noción básica de la producción, de “labor” en “trabajo”¹.

Los cambios en curso en la economía capitalista manifiestan una **contradicción**, inscrita en su estructura, entre la búsqueda a priori, y sin límites, de control y productividad y la necesidad de liberar saberes y productividades obreras que, en rigor, le son ajenos y problemáticos. Estos cambios incrementan productividad y racionalización en las organizaciones, sin duda, pero también abren el mundo de lo posible a un actor obrero, individual y colectivo, en condiciones de reivindicar con fuerza, ante sí y ante los otros, su saber, su identidad y su productividad. En un paisaje intelectual y materialmente poblado de sugerencias, la elaboración teórica y metodológica que pretendemos desarrollar buscará definir y ponderar las estructuras, dinámicas, límites y potencialidades del saber obrero comprometido en la producción moderna de un país como Argentina.

Para la innovación la subjetividad obrera es productividad: la contradicción capitalista.

Conocer hoy las potencialidades productivas de los procesos de la empresa capitalista real es adentrarse en un campo dificultoso para el investigador y para el actor: el del saber y la subjetividad obrera. Una investigadora francesa señalaba lúcidamente hace un tiempo que el desafío representado por la subjetividad escondida del obrero ha estado siempre en la base de toda organización del trabajo, que todo intento consecuente de expandirla cuestiona el corazón mismo de la división social del trabajo y por ende es de difícil logro. El taylorismo, agregaba, ha buscado neutralizarla y ocultarla. Sus herederos, movilizarla y racionalizarla cual impensado recurso de producción, sin lograr la anunciada superación del modelo².

Por nuestra parte, constatábamos, en una investigación sobre las demandas del trabajo a la educación, realizada en empresas de punta en Argentina, el dificultoso y contradictorio empeño del gerente de fin de siglo por transformar sistemáticamente atributos de personalidad del obrero en atributos de productividad del sistema³. En la misma perspectiva, L. Palomares y L. Mertens presentaban, hace unos años, los límites técnicos y sociales de las nuevas formas de gestión, enmarcadas en lo que se ha dado en llamar post-taylorismo. Recordaban allí tendencias muy arraigadas que manifiestan la aguda percepción del pen-

samiento capitalista más concentrado sobre los peligros que tiene, para la empresa, una implicación obrera efectiva:

“Mayor participación e involucramiento del trabajador significa quitar poder de otros niveles en la empresa y esto alcanza su límite muy pronto”⁴.

La marca principal de la empresa competitiva argentina en materia de productividad es una mezcla de formas distintas de racionalización en el uso de los recursos, de modo que la contradicción entre apertura y cierre del saber obrero se nos hace patente. Nuestra investigación constataba la presencia de racionalizaciones llamativamente diversas. Unas se basan en el control técnico estricto de los costos y del poder por la jerarquía, otras ponen el énfasis en “resultados” o “proyectos” e, incluso, algunas enfatizarán la responsabilidad, la autonomía y hasta la confianza sustentada en el sentido de pertenencia del obrero a la empresa⁵. La convivencia de racionalidades contrapuestas y el predominio de las lógicas de “**control y poder**” son inherentes a la historia de la producción capitalista. Señalarlo es, sin duda, casi una trivialidad. Lo que no lo es en absoluto, y esto es lo que sustenta la actualidad del significado productivo del saber obrero, es que hoy las estrategias sistémicas heterodoxas que intentan ampliarlo son de una amplitud, seriedad y coherencia inéditas. No se las puede desconocer sin excluir aspectos decisivos de la verdad de la producción.

Se torna así manifiesta la magnitud de la tarea que enfrentará la ciencia social al entrar en las complejidades de la actividad productiva en tiempos de competitividad e informática generalizadas: en un mismo acto cognitivo no escindido, tendrá que observar e interpretar, explicar y comprender, trabajo y vida, técnica y práctica humana, poder y comunicación.

Rastros y señales de la apertura del mundo de la producción al saber obrero se encuentran en los más diversos discursos empíricos. Un ingeniero de una gran empresa argentina, por ejemplo, podrá decir, en nuestra investigación, que la gestión competitiva requiere un tipo de intervención de consecuencias tan vastas como la reconceptualización de la figura del individuo en el trabajo. En procesos de trabajo crecientemente sensibles a la calidad de la gestión, dotar al operador de condiciones para gerenciar su puesto define el “cambio copernicano” que requiere hoy el modelo “piramidal”, predominante en la organización empresarial:

del trabajo con el sistema educativo, en particular contenidos y procesos constitutivos de competencias *básicas, prácticas* o de gestión y de competencias *tecnológicas*. Es decir, no pretendió representar el proceso de trabajo de un sector o del conjunto de la producción del país, como es habitual. En cuanto a técnicas investigativas, se realizaron treinta entrevistas en profundidad, con sus correspondientes elaboraciones de síntesis, a mandos y trabajadores de empresas tecnológicamente avanzadas en sectores como: construcción, cemento, bancos, siderurgia, alimentación y telecomunicaciones.

- 4 The Economist, 18 abril de 1992 (cf. PALOMARES L. y MERTENS L.: Cambios en la gestión y actitud empresarial en América Latina. Un marco de análisis. En Rev. *Economía & Trabajo* Nro. 2. Santiago de Chile. 1993. Pág. 192).
- 5 Rojas E., Catalano A.M. et alii. (1997). Op. cit. Págs. 263-264.

*“Los procesos en principio no están identificados, mucho menos están organizados para gerenciarlos, mucho menos está la necesidad de reconceptualizar los puestos de trabajo y, por ende, reconceptualizar a los individuos que van a participar en los puestos de trabajo... Los procesos no son evidentes pero son esenciales y hay que ir a buscarlos. Lo real es que nosotros como estructura mantenemos la estructura de que el sol gira alrededor de la tierra, que es la estructura piramidal [de la empresa], por lo tanto el que está arriba es casi Dios, todos los que están más abajo son satélites... Hay que hacerlo exactamente al revés. En función del trabajo, no hay nada más importante que el hombre en su puesto de trabajo, gerenciando primeramente su puesto de trabajo... Porque en ese punto es donde se da la sobrevivencia de la empresa. Ahí, el que sobrevive, el que tiene capacidad de desarrollar eso seguramente que va a generar una empresa competitiva... Y en este sentido yo creo que hay que hacer un cambio copernicano en el término de concebir las organizaciones y de revalorizar a las personas”*⁶.

6 Id. Pág. 368.
7 FREYTES ADA:
“Gestión de recursos humanos y desarrollo de nuevas competencias: una construcción compleja. Estudio de casos en el sector siderúrgico”. Ponencia presentada al IV Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, organizado por la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET). Buenos Aires, 4 al 6 de noviembre de 1998. Pág. 22. Este estudio abarca dos empresas líderes del sector siderúrgico: Siderca y Siderar, propiedad ambas del “Grupo Techint”, el mayor del país en el sector industrial. Siguiendo un uso terminológico habitual, la autora llama “flexibilidad funcional” a aquella que involucra innovaciones organizacionales y movilidad interna de los trabajadores y “flexibilidad externa” a aquella que se expresa sólo como reducción de costos laborales vía modificaciones en el salario y el empleo.

Esta valorización gerencial del saber obrero en la línea de producción, confrontada a realidades más habituales, hará emerger la contradicción “capitalista” antes mencionada, que alerta contra toda mirada ingenua sobre los cambios empresariales en curso. Lo destaca, por ejemplo, una cuidadosa investigación en empresas argentinas, similares a la de la cita precedente, cuando examina las políticas de recursos humanos asociadas a procesos de mejora de productividad y competitividad. Su conclusión es que, si bien las empresas aplican una estrategia de recursos humanos innovadora y eficaz en algunos aspectos, tales como el desarrollo de competencias técnicas y de orden, y de ciertas competencias comportamentales e intelectuales:

*“dicha estrategia presenta al mismo tiempo características contradictorias, en particular, en lo que hace a la comunicación de las competencias comportamentales e intelectuales necesarias para lograr un aprovechamiento óptimo de las nuevas tecnologías y modos de organización... Tal contradicción está asociada, a nuestro juicio, con la utilización conjunta de estrategias de flexibilidad funcional y de flexibilidad externa. Estas últimas generan un clima de amenaza que conspira no sólo contra la transmisión informal de ese ‘saber indefinible’ que involucran las competencias intelectuales, sino también contra la cooperación, la iniciativa y la participación que requieren las primeras”*⁷.

Sin embargo el panorama es contradictorio no sólo en un país como Argentina sino en otros de los cuales la imagen de dinamismo empre-

sario es generalizada y duradera, como Chile. Una investigación llevada adelante en la industria metalmecánica a comienzos de los '90 constataba, que, en ese país, programas de recursos humanos, de notorios efectos positivos, han seguido ocupando un lugar secundario en las estrategias de productividad. Hay debilidades, acreditan Geller y Ramos, "en las articulaciones claves entre la adquisición de competencias, el mejoramiento de productividad y la entrega de adecuadas retribuciones para el trabajador"⁸. Los cuadros gerenciales chilenos, concluyen, han ganado una merecida reputación, que la investigación no desmiente, pero muestran una dimensión de la gestión, referida a la organización del trabajo y al desarrollo de las competencias obreras, todavía pobremente encarrada y subdesarrollada.

Los nuevos conceptos productivos inducen fuertemente nuevos saberes

Al examinar las tendencias emergentes en la gestión y organización empresarial desde los años ochenta en Brasil, se ha sostenido que, si bien sería arriesgado afirmar el nacimiento de un "nuevo paradigma", se definen y difunden una serie de principios que configuran algo similar a una "nueva filosofía de producción". Hay un nuevo discurso del actor -empresarios, trabajadores, docentes y administradores- que en cierta medida asume la misma dimensión paradigmática que alcanzó la organización tayloriana del trabajo en la postguerra. Las empresas han aprendido que "para dormir sin pesadillas y funcionar sin pannes, tendrían que confiar los frágiles y costosos equipos a un personal cada vez más competente". Y las organizaciones líderes y/o innovadoras se abren camino hacia "nuevas trayectorias", potencialmente calificantes, que exigen el "aprendizaje continuo" tanto de la organización como de los agentes productivos, enfrentados éstos últimos al desafío de aprender por medios formales (en la escuela) y no formales (en el lugar de trabajo)⁹.

Esa apertura de posibilidades sustenta nuestras tesis sobre el surgimiento de formas de aprendizajes y de saber obrero que ya no son posibles de encuadrar en los límites clásicos del saber de los sabios. Tesis que buscan enfatizar una intención práctica, que tienen incluso consecuencias desestabilizadoras para las concepciones usuales de la tecnología, pero cuyo sentido verdadero es ético, pues apuntan a un actor como sujeto pleno de su acción en el mundo.

Se extiende hoy la idea de que los saberes y calificaciones requeridos para el desempeño del trabajo, no sólo se adquieren en ámbitos muy

8 GELLER L. y RAMOS C.: *Chile: Innovaciones en la empresa industrial metalmecánica, 1990-1995. Programas y resultados de la gestión de productividad*. OIT-ACDI. Santiago de Chile. 1997. Pág. 58.

9 MONTERO LEITE E.: *El rescate de la calificación*. OIT-CINTERFOR. Montevideo. 1996. Págs. 130-131.

diversos del escolar, sino que tienen, en la experiencia productiva de cada individuo, su factor genético y principal sustento. Esta idea está en la base de todos los abordajes que se inscriben en la noción de competencia. Su repercusión creciente se explica en parte importante por la creciente dificultad para definir la “única y mejor manera” de hacer un trabajo, soñada por F.W. Taylor, y ajustar a ella la formación profesional de las personas.

Desde los comienzos de la administración científica, sostiene un investigador de la automatización, los ingenieros y administradores han intentado codificar los conocimientos concretos y las prácticas habituales así como separar teoría y práctica mediante la limitación de los conocimientos y la capacidad de los trabajadores del taller. Se ha frenado así el desarrollo de sistemas flexibles de automatización, por cuanto el diseño y la integración de sistemas de control exigen conocimientos sumamente detallados de la dinámica concreta *de un determinado sistema* de máquinas y no de las máquinas en general. Como recuerda F. Butera, agrega Hirschhorn: “*el trabajador puede obtener mejores resultados que el ingeniero. Ese hecho puede seguramente achacarse a su capacidad, adquirida a partir de su experiencia personal en la planta, para tener en cuenta los numerosos factores poco conocidos que afectan al funcionamiento de aquella, pero que es incapaz de comunicar al ingeniero*”¹⁰.

Investigadores japoneses ven también como fracaso de la organización científica el intento de formalizar la experiencia del obrero y sus saberes tácitos en un conocimiento objetivo. “*Búsqueda de objetividad sin sujeto*”, dicen. Esa organización, mantienen, no percibió la experiencia y los juicios de los trabajadores como fuente de nuevos saberes. Al no reconocer entidad al saber obrero no pudo distinguir su rol en la innovación y “*consecuentemente, la creación de nuevos métodos de trabajo devino responsabilidad sólo de los gerentes*”¹¹. Muchos autores, como P. Drucker, A. Toffler o R. Reich, agregan Nonaka y Takeuchi, han destacado la importancia del saber para la producción y la sociedad contemporáneas, pero han contribuido muy poco a comprender cómo el saber es creado. A pesar de toda la atención de los observadores más avanzados, ninguno de ellos ha examinado realmente los mecanismos y procesos por los cuales el saber es creado en las empresas. Esto separa el abordaje japonés de otros. Más importante aún: es por esta razón que la experiencia japonesa resulta especialmente interesante y aprovechable.

El problema es que los observadores occidentales conciben la organización como máquina de “procesar información” y por esta razón no

10 HIRSCHHORN L.: *La superación de la mecanización*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid. 1987. Pág. 95.

11 NONAKA I. and TAKEUCHI I.: *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamic of Innovation*. Oxford University Pres. New York. N.Y. 1995. Pág. 36.

reparan en las cuestiones de la creación organizacional de saber. Para la tradición que viene de F. Taylor hasta H. Simon, precisan Nonaka y Takeuchi, el saber es algo “explícito”, formal y sistemático, similar a un código de computadora, una fórmula química o un conjunto de reglas generales. Las compañías japonesas tienen una comprensión muy diferente; entienden que el saber expresado en palabras y números representa sólo la punta del iceberg. Ven el saber en primer lugar como “tácito”, no fácilmente visible ni expresable. Saber tácito que es altamente personal y resistente a toda formalización, haciéndose difícil comunicarlo o compartirlo con otros. Visiones subjetivas, intuiciones y corazonadas caen en esta categoría de saber. “*Más aún, el saber tácito está profundamente enraizado en la experiencia y acción individuales, tanto como en los ideales, valores o emociones que él o ella abrazan*”¹².

La imposibilidad de codificar el conocimiento de la actividad de producción, se explica porque los mercados no admiten ya prever con certeza sus tendencias estructurantes ni la gente sus preferencias de vida, empleo o consumo. Tal imprevisibilidad hace ilusorio el arraigado pensamiento de los planificadores educacionales que pretendía definir con precisión técnica los contenidos de una ocupación y, a partir de allí, delimitar con igual precisión los contenidos de saber que ajustarían el currículum escolar al trabajo efectivamente realizado. Por otra parte, acota Hirschhorn, el intento taylorista de objetivar las operaciones del trabajo, abstrayéndolas de la actividad concreta dirigida al logro de un producto, redujo la formación a un simple entrenamiento para el uso de herramientas y materiales, despojándola de toda referencia al contexto productivo y social. Firmó así la sentencia de muerte del modelo, incapaz de asumir las exigencias de cambios tecnológicos, organizacionales y culturales muy profundos.

La conclusión es que, en el marco de la producción moderna, toda profesionalización real se acercará al potencial formativo del proceso de trabajo. El intento de conceptualizar la empresa como una “organización autoformativa”, que examinaremos en el capítulo 5, dará debida cuenta de la actualidad que gana la discusión en torno a estos temas. Hoy, el principio formativo básico es que toda situación de trabajo tiene efectos de aprendizaje:

“toda situación de trabajo contiene, en un momento dado, un proceso de aprendizaje. Este proceso es más o menos largo, puede ser contrarrestado y comportar fases regresivas, pero el ejercicio del trabajo es indisociable de una forma de adquisición de saberes. Se puede considerar, no obstante,

12 Id. Pág. 8.

13 LIAROUTZOS O.: *L'analyse du travail et la construction de l'offre de formation*. Seminario para el MTSS de Argentina, realizado entre el 8 y el 12 de septiembre de 1997. Hay texto disponible en el PIETTE. Buenos Aires.

14 GOUTMAN MARIANA y LÓPEZ D.: *Contratos de aprendizaje. Informe. Análisis de la experiencia y perspectivas*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Dirección de Asistencia Técnica para el Empleo y la Capacitación Laboral. Buenos Aires. Noviembre de 1997. Pág. 11. El estudio es un análisis en profundidad de veinte entrevistas a aprendices, mandos medios y gerentes, repartidas en sectores de actividad con un número significativo de "contratos de aprendizaje", concebidos y regulados de acuerdo a experiencias internacionales habituales.

15 FREYSSENET M.: *Dos formas sociales de automatización*. En *Rev. Sociología del Trabajo*. Nro. 10. Siglo XXI Eds. Madrid. 1990. Otro estudio del mismo autor, destinado a detectar los cambios en los sistemas de mantenimiento implicados en la automatización de

que desde la revolución industrial una mayoría de trabajadores, una vez adquirida la técnica elemental de su puesto no aprendían nada más e incluso desaprendían, habida cuenta de lo penoso de la tarea. Pero desde el desarrollo de la informática... las cosas van de otro modo. Todo lo que puede ser automatizado, lo deviene: las tareas repetitivas, las acciones mecánicas de la intervención humana son reemplazadas"¹³.

La conciencia de que el trabajo sometido a la dinámica capitalista, aún en contextos poco favorables, tiene efectos estructurantes de saber, posibilita una idea más precisa de las condiciones reales de la empresa moderna y desestabiliza certezas muy consolidadas. Lo muestra nítidamente un reciente estudio de las experiencias de "contratos de aprendizaje" para jóvenes en Argentina. Al comentar ciertos aspectos de la inserción de aprendices en supermercados, los investigadores no pueden menos que sorprenderse por los efectos de la multifuncionalidad de las tareas sobre la ampliación de las competencias de acción:

*"En este punto consideramos pertinente señalar que existían fuertes prejuicios al comenzar este estudio –por parte de funcionarios como de los propios investigadores- respecto a las escasas posibilidades de aprendizaje que brindan las situaciones de trabajo en supermercados. La experiencia recogida por este estudio da cuenta de situaciones más complejas que las inicialmente visualizadas. Los aprendices reciben cierta formación vinculada al conocimiento y tratamiento de los productos comercializados por el supermercado, aprenden a reconocer jerarquías, autoridades, y están en situación de movilizar competencias interactivas y sociales –vinculadas con la atención al público y la rapidez en el servicio- pero este aprendizaje se desarrolla en empleos de baja calificación"*¹⁴.

Sólo la inteligencia obrera hace fiable la automatización avanzada.

Estudios de automatización de tareas obreras altamente calificadas obligan a matizar la interpretación "optimista" de la nueva gestión empresarial. Como señala M. Freyssenet, en tales casos, es dudoso que la tendencia predominante en los sistemas valore la "inteligencia obrera"¹⁵. Tomando como base investigaciones empíricas, el autor demuestra que una cultura "tecnocientista" de fuerte impronta ideológica, guiada por una idea de la perfección técnica y del control que excluye el azar y la incertidumbre, no puede dejar a la apreciación sospechosa e inconstante del operador el buen funcionamiento de las máquinas e

instalaciones. Éste debe ser garantizado por una mínima intervención de agentes sin calificación especial.

Freyssenet sostiene que el manejo eficaz de las instalaciones automatizadas, que garantiza una más alta tasa de utilización de equipos particularmente costosos, exige cuatro condiciones muy difíciles de cumplimentar y de alto costo: aprovisionamientos acordes con las posibilidades de las máquinas; alto grado de fiabilidad en la permanencia del funcionamiento normal de éstas; averías poco frecuentes y susceptibles de ser conocidas y tratadas a fondo y, finalmente, personal que acepta un trabajo estable poco calificado y que, a pesar de ello, mantiene su motivación. El problema es que el control del suministro no puede eliminar elementos aleatorios que reconocen causas múltiples. El mantenimiento preventivo sistemático, a su vez, no puede sustituir el reglaje y el equilibrado inteligente –humano– que garantizaría la fiabilidad necesaria, con el agravante de que, para instalaciones automatizadas, las averías resultan más frecuentes que lo previsto. La solución técnica es aún más dificultosa porque la estructura física de los equipamientos informatizados dificulta la legibilidad e inteligibilidad de funcionamientos y procesos. Por último el contexto social en las empresas no permite conservar por largo tiempo una mano de obra que, a la vez, esté motivada y acepte un trabajo escasamente calificado, desvalorizado y sin responsabilidad efectiva¹⁶.

Lo esencial, para una automatización que satisfaga estas condiciones económicas y técnicas de fiabilidad, estará entonces en el rol del obrero. Su “*vigilancia activa e inteligente*” se convierte en la clave del sistema. Una regulación humana de los flujos y ritmos de producción, a partir de la regulación automatizada propia de los equipamientos, daría además sentido real al concepto, tan difundido, de equipo de trabajo, por **el entendimiento y la comunicación** entre operadores que implica. La fiabilidad y economía de los equipamientos sólo pueden garantizarse efectivamente, concluye Freyssenet, por los conocimientos, experiencia, autoridad y recursos con que cuente el operador, como experto práctico. Los “*sistemas expertos*”, fase superior de la automatización, no pueden ser desarrollados eficazmente por medio de una simple reestructuración y/o reducción de personal, sino que deben posibilitar:

*“la memorización de conocimientos, la **amplificación del razonamiento humano** y el aumento de la capacidad pericial de las personas que manejan las máquinas... [permitiéndoles] explicitar los métodos subyacentes a sus dictámenes periciales y su **intelección** de los mismos, a fin de au-*

los trenes del subterráneo de París, concluye que optimizar el uso de los nuevos equipos exige un personal muy competente, en condiciones de realizar una búsqueda de las causas primeras de fallas y averías. Actividad, dice, que por su naturaleza es **autoformante y autocalificante**. Cf. FREYSSENET M.: *¿Máquinas autoanalizantes?*. PIETTE-CONICET.. 1997. Pág. 20.

¹⁶ Id. págs. 14-15.

mentar su capacidad para hacer frente a averías nuevas o que se producen rara vez"¹⁷.

Consideraciones como estas permiten plantear la hipótesis de que la sustentabilidad del cambio en la economía y los mercados depende de nuevas formas de valorización del conocimiento y la formación. Por ejemplo, una notable investigación llevada a cabo en una empresa textil canadiense, sometida a un fuerte y típico proceso de reconversión, señalaba que las transformaciones experimentadas parecen implicar que el operador regula sus actos más por la **cognición** que por la percepción. Comprender el desarrollo de esta forma de competencias operacionales supondrá una óptica para la cual el **análisis del trabajo**, hecho en términos **reflexivos**, deviene el punto de partida del proceso formativo¹⁸. Tesis que da lugar, como veremos en los capítulos 2 y 3, a fructíferas conexiones de sentido con la teoría de formación por la experiencia que pretendemos desarrollar.

1.2. EL CAMBIO, LA CRÍTICA Y LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA: LAS DIFICULTADES DE LA ESCUELA PARA LOS APRENDIZAJES EXPERIENCIALES Y EL SABER PROFESIONAL.

Para el prototipo de organización de la empresa, ni el saber ni el aprendizaje obreros son fenómenos de relevancia. F. W. Taylor llama "científica" a una organización que basa su productividad en la apropiación, control y monopolio del conocimiento, el saber hacer y el aprendizaje, concentrados en "tiempos y métodos" y en la ingeniería de proyectos. Esta constatación, nos permite afirmar que tras las dificultades técnicas que se presentan muchas veces, si no siempre, como fundamento de una apreciación parcial y restrictiva del saber obrero, está una concreta opción política y de poder. Opción que manifiesta los límites de la empresa y la economía capitalista para el reconocimiento integral del saber obrero movilizado en la actividad trabajo.

No es por razones científicas, ni técnicas ni metodológicas que a atributos particularmente productivos y portadores de calificación se les designe como "habilidades", "idoneidades", "destrezas" y no como saberes. No hay razones que no provengan de un ejercicio ideológico de poder, para desconocer competencias profesionales, ampliamente aplicadas en la producción moderna, cuya única distinción está en que se trata de saberes no formalizados. Algo que, como se sabe, afecta en particular a operadores de línea que son mujeres. Por el contrario, como

17 Id. pág. 22, destacados nuestros.

18 WITTORSKI R.: *Analyse du travail et production de compétences collectives*. L'Harmattan. Paris. 1997. Pág. 25 y ss.

mostraremos más adelante, hay una eminente acumulación de conocimiento que discierne con precisión la naturaleza de saber experiencial que esos atributos tienen. Nuestra tesis comparte, por ello, la visión de los investigadores del CEREQ sobre la potencialidad que, para una **ética del reconocimiento**, tiene el análisis del trabajo que se concentra en la iniciativa y creatividad del trabajador o la trabajadora:

“Nuestro objeto deviene la iniciativa e inventiva de los individuos puestos ante el incidente, lo imprevisto o al contrario la rutina, ambos a menudo constitutivos de la situación de trabajo. Se trata de apoyarse sobre la fuerza demostrativa del contenido del trabajo que aparece como una concentración de coerciones que el individuo logra superar. Aprender esta inteligencia de las situaciones permite deshacerse de las representaciones reduccionistas que pesan sobre numerosos oficios. Dicho de otro modo, el análisis del trabajo puede contribuir al reconocimiento de este trabajo”¹⁹.

Los nuevos conceptos productivos y la crítica al sistema educativo

Vuelta la mirada hacia la educación, nuestra investigación subraya la enfática exigencia de *un cambio en las formas de aprendizaje* imperantes hasta hoy en el sistema educativo, criticables no sólo desde una legítima preocupación social en torno a su eficacia y a su eficiencia²⁰. Visto desde la empresa, el nuevo tipo de aprendizaje no consiste en una transferencia, en rigor inútil, de competencias pedagógicas a quienes en ella cumplen funciones de instructores o tutores de los participantes en un proceso formativo. Por el contrario, la exigencia es de concebir el puesto de trabajo mismo como lugar de aprendizaje sistemático y validable, certificable. El consecuente planteamiento de una “formación continua”, habitualmente vinculado a las discontinuidades de tecnologías, productos y mercados, cuestionará todo el andamiaje histórico que dio sentido a la educación “formal”. Esta no puede ya refugiarse sin más en las tradiciones cognitivas e institucionales que constituyeron su fundamento.

La mención al aprendizaje sistemático en el puesto de trabajo nos permite introducir provisoriamente la noción de **competencia**. Una discusión muy amplia se lleva a cabo hoy en países como Australia o México -y se inicia en Argentina- sobre la conformación de un nuevo sistema conceptual para diseñar, ejecutar, evaluar y certificar, los tipos de formación que se realizan indistintamente en el ámbito escolar y en otros extraños a él, por ejemplo la empresa. La noción básica de esos nuevos sistemas es la de “competencia”, la cual permite, según un notable es-

19 Liaroutzos O. 1997
Op. cit. Pág. 2.

20 Rojas E., Catalano
A.M. et alii 1997
Op. cit.

tudio, unir operativamente teoría y práctica asumiendo que toda adquisición teórica tiene implicaciones prácticas y toda habilidad práctica tiene una correspondencia teórica²¹.

Otra investigación sobre cambios en la “trama productiva” de un sector industrial relativamente dinámico, como el automotor en Argentina, vincula tendencias de fondo del sistema educativo con otras de la producción actual en el país. Vinculación que, como señalaremos, no es habitual para ninguno de los dos ámbitos de la investigación implicados. En este aspecto, el cuidadoso y atrayente trabajo de M. Novick y M. Buceta subraya la convergencia entre la crisis del sistema educativo, -la “*disminución de la calidad y devaluación de las credenciales*”- y las transformaciones técnicas y organizacionales en las empresas. En ese marco complejo, apuntan, el tema de las habilidades y calificaciones se posiciona en el centro de un debate no sólo social, “*sino que al abarcar los temas de productividad y competitividad se torna en un tema central de lo político y lo económico*”.

Las autoras recuerdan que la mayoría de las investigaciones sobre la relación educación-trabajo restringen el campo de análisis a la empresa y a las determinaciones del cambio tecnológico. El resultado de este rasgo discutible de la indagación social ha sido, entonces, que la cuestión de las competencias laborales “*comienza a desarrollarse recién en los últimos años*” y continúa focalizada en empresas definibles como “*de punta*”²².

Por otra parte, según un pensamiento muy arraigado en la empresa competitiva argentina, la **clave de la transformación** del sistema educativo radica en la revaloración del trabajo y la experiencia como ámbito de adquisición de competencias profesionales. Un estudio riguroso y particularmente culto que examina la reforma educativa en Francia desde la óptica de las competencias de obreros y empleados, coincide ampliamente con esa afirmación, clave, de trabajadores y gerentes argentinos²³. Sus conclusiones aportan una constatación paradójica: mientras en los últimos decenios se registra, en ese país, una reaproximación decisiva entre educación y economía, se generan simultáneamente mayores riesgos de exclusión y de desvalorización de la educación tecnológica y profesional.

L. Tanguy subraya los rasgos generales de la “**crítica endémica**” que se realiza al sistema educativo francés, similares a los cuestionamientos que se hacen en países como Argentina: rupturas con el medio

21 Cf. MEGHNAGIS. *Conoscenza e competenza*. Loescher Ed. Torino. 1992. Traducción nuestra.

22 NOVICK MARTA y BUCETA MARIANA: *La “trama productiva” del sector automotriz argentino. Cambios en las firmas y demanda de nuevas competencias profesionales*. Ponencia al Segundo Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, Aguas de Lindoia, Brasil, 1 al 5 de diciembre de 1996. Mimeo. Buenos Aires. Pág. 3.

23 TANGUY LUCIE: *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France?* La Documentation Française. Paris. 1991. La traducción es nuestra.

ambiente y con el mundo económico, ofertas sobreespecializadas e inadaptadas. Esa crítica, sostiene, ha sido enfrentada por respuestas de gran amplitud y diversidad desde los años 70. Se han reunido así las condiciones “*para una cooperación ampliada entre la escuela y el mundo profesional y, más particularmente, para una acción conjugada sobre los procesos de orientación escolar que permanecen, aún hoy, ampliamente marcados por el desconocimiento del mundo profesional*”²⁴.

Para sostener su visión sobre las relaciones entre la escuela y la empresa la investigadora aduce, por ejemplo, que la institución en 1979 de la llamada “Licencia de Enseñanza Profesional” (BEP) ha significado que la empresa no es más tan sólo un lugar de “pasantías” sino también un agente de formación que coopera con aquella. Esta innovación ha implicado, a su vez, la puesta en marcha de un “*principio de alternancia*” -de impronta alemana- que reconoce el primado adquirido por la escuela en la historia del país y, al mismo tiempo, organiza la coparticipación real de la empresa en el cumplimiento y control del acto formativo. Más aún, por su diversidad y su dinamismo, esa transformación ha generado “*un cambio radical en las actitudes: educadores, familias y jóvenes llegan a compartir la idea de que la alternancia escuela-empresa constituye un principio activo y fecundo de una educación exitosa...responde en efecto a las exigencias del desarrollo económico y social que imponen integrar el acto de formación*”²⁵.

Las exigencias de la transformación educativa cuestionan un orden unidimensional y elitista de los saberes

Sin embargo, la reforma, emprendida en 1983 en Francia con miras a elevar el nivel de escolarización obligatoria, ha contribuido a una profunda desafección social de la educación profesional. La razón estriba en que la modernización del sistema educativo y, singularmente, de sus “*trayectos técnicos y profesionales*”, ha sido pensada básicamente en términos de “*niveles*” antes que de “*contenidos de la formación*”. Responde así a las críticas a la educación, profundamente enraizada en la cultura nacional francesa, que otorga prevalencia indiscutida a la enseñanza general y que, sobre esta base, jerarquiza toda forma de educación:

*“Esta jerarquía, que descansa sobre el postulado de un **orden unidimensional de los saberes**, según el cual los saberes técnicos serían una aplicación de los saberes científicos y los saberes profesionales una aplicación de los saberes técnicos, se traduce, después del V Plan, en las nomenclaturas utilizadas para gestionar la evolución de las formaciones a partir de la*

24 Tanguy, Op. cit.

Pág 19.

25 Id. Pág. 20.

del empleo. Lejos de ser simples instrumentos técnicos de administración y de previsión estas [[nomenclaturas]] contribuyen a organizar la realidad. Es en efecto en términos de nivel que son enunciadas las líneas de fuerza de una política. El objetivo '80% de una clase de edad a nivel bac' es una ilustración elocuente"²⁶.

Como queda sugerido, el postulado de una jerarquía unidimensional entre saberes científicos, técnicos y profesionales, la idea de apariencia científica fundamenta una tradición elitista de valoración del saber fuertemente dominante en la economía y la sociedad capitalista. Tradición para la cual el saber práctico o de acción, en los hechos determinante de toda profesionalidad efectiva, no tiene entidad de saber. Una vasta elaboración teórica y empírica, sin embargo, se ha ocupado de desmentir que el saber técnico sea simplemente una derivación del saber científico. A la inversa, Heidegger demuestra concluyentemente que ciencia y técnica tienen un carácter *común*, el de una "*interpelación provocante*" de la naturaleza, destinada a operarla como mera fuente de recursos y energía. Por esto, dice, "*no es la ciencia natural el fundamento de la técnica, sino la técnica moderna el rasgo esencial de la ciencia moderna*"^{26 bis}. Es más, sugiere que la informática hace manifiesta una **relación de poder** por efecto de la cual son "*las posibilidades técnicas de las máquinas*" las que prescriben lo que pueden ser el saber y el lenguaje científicos, y no a la inversa.

Desde otro punto de vista, la afinidad de la crítica de Tanguy con nuestro discurso se manifiesta en el cuestionamiento a que la "aplicación" de un saber sea simplemente su "transferencia" a las situaciones de vida o trabajo. Noción, por lo demás, fuertemente contestada por la evolución moderna de la teoría social, en particular, por sus versiones hermenéutica y comunicativa, que muestran cómo toda aplicación eficaz de saber es comprensión, esto es, interpretación y **producción** de sentido nuevo. De esta temática, fundamental, nos ocuparemos con detalle en los capítulos 4 y 5. La idea de un orden de saberes y, por consiguiente, de un saber profesional como simple aplicación de saber técnico, será criticada al mostrar que, en toda intervención productiva, operan saberes no reducibles unos a otros (capítulos 2, 3 y 6) y al enfatizar una distinción esencial entre tecnicidad y profesionalidad para la cual ésta se configura en prácticas no sujetas a previsión científica alguna. Idea de profesionalidad, inexplicable ya en términos tayloristas, que está en el núcleo de la noción de competencia. Al respecto, la sociología del trabajo francesa popularizó una tipología para la cual hay "saber", "saber hacer" y "saber ser" que, leída ontológicamente, puede conducir a errores manifiestos. Como se verá en los capítulos mencionados, una de

26 Id. Pág. 32. Bac es la abreviación de "bachillerato".

26 bis HEIDEGGER M.: *Lenguaje de tradición y lenguaje técnico*. En: *Artefacto* Nro. 1, diciembre 1996. Universidad de Buenos Aires. B.A. El valioso texto de Heidegger es el manuscrito de una conferencia que dio a docentes de formación profesional en julio de 1962. En ella plantea que salvar el lenguaje como habla con significados diversos -y no como información técnica, "unívoca"- es "*salvar la esencia más propia del hombre*". Enseñar, dice, es "*dejar aprender*" y, a su vez, aprender es poner en correspondencia lo que se hace y lo que se deja a otro con lo más esencial de una situación.

esas categorías, la de “saber ser”, es anterior a y prefigura las otras (es un saber de trasfondo del mundo de la vida). En consecuencia, la distinción sólo puede tener un valor analítico sujeto a pretensiones de validez criticables. Por esto, preferiríamos recurrir a Habermas cuando distinga finalidades, intereses y metodologías, de un saber *técnico* -de génesis analítica- un saber *práctico* -génesis hermenéutica- y un saber *emancipador* -autorreflexivo y crítico- y cuando asume que tales saberes sólo pueden existir en el entendimiento de un hablante con un oyente²⁷.

La investigación francesa comentada critica la idea, insostenible, de la existencia de un solo orden de saberes y, por consiguiente, de un saber profesional equiparable al saber técnico, del cual es simple aplicación en situación productiva. Al contrario, nuestra investigación mostrará la presencia, en toda intervención productiva, de saberes no reducibles unos a otros (capítulos 2, 3 y 6) y enfatizará una distinción esencial entre tecnicidad y profesionalidad, para la cual ésta descansa en prácticas no sujetas a previsión científica alguna. Profesionalidad, así, inexplicable en términos tayloristas, que está en el núcleo de la noción de competencia.

El modelo de transformación basado en ese orden unidimensional de saber y las políticas inspiradas en él, observa Tanguy, llevaron a una desvalorización de la formación de las competencias de obreros y empleados²⁸. Las políticas del Estado se han enfrentado así a la resistencia de modelos culturales gravitantes en el cuerpo social, “*pero también y más profundamente en el cuerpo escolar y particularmente en el de los educadores* “. En línea crítica agregará, al preguntarse por las diferencias entre educación profesional y educación tecnológica, que “*no se trata de una querrela de palabras sino de un problema difícil de formular, tan fuerte se inscribe la idea de un orden unidimensional de saberes en los fundamentos de nuestro sistema educativo, que impide pensar los diversos órdenes de saberes en su especificidad. De hecho, en el aparato escolar, el saber profesional no tiene modo de existencia propia. Es percibido, antes que nada, como una aplicación de saber técnico*”. La pregunta es si la industria francesa debería calificar a todos sus obreros o formar un gran número de técnicos para una organización del trabajo que descansa en obreros poco calificados. Es decir, es “*por el rol y el lugar de una educación profesional al lado de una educación técnica*”, en los marcos de una diversidad industrial que exige saberes profesionales adquiridos en la empresa.

Habida cuenta de la diversidad de contextos, llama la atención la analogía entre estas formulaciones y las de investigadores de la “ciencia-acción”, como D.A. Schön, quien relaciona la existencia escolar de un orden unidimensional de saberes con las dificultades para abrir la

27 Hemos criticado este “uso ontológico” en Rojas E., Catalano A.M. et alii 1997 Op. cit. Pág. 334. Para la referencia a Habermas, ver HABERMAS J.: *Conocimiento e Interés*. Taurus. Madrid. 1990a.

28 Tanguy, Op. cit. Pág. 33, 35, 86, 87, 111 y 112.

pedagogía al saber profesional. Schön critica convincentemente las normas curriculares que se sustentan “*en una concepción subyacente del conocimiento profesional como la aplicación de la ciencia a los problemas instrumentales*”²⁹. Esa idea curricular toma como punto de partida las ciencias pertinentes a su objeto y para seguir con sus aplicaciones, separando la investigación de nuevos conocimientos, de la práctica en que estos se aplican. No hay lugar aquí para la investigación *en* la práctica, para la reflexión en la acción, gracias a la que, en ocasiones, los prácticos y los investigadores orientados a la práctica, dan un nuevo sentido a las situaciones indeterminadas e idean nuevas estrategias de acción.

“Las tareas de un practicum reflexivo están fuera de lugar en el marco del currículum normativo de los centros de preparación de profesionales. ... El ‘saber qué’ tiende a ser prioritario sobre el ‘saber cómo’; y el saber cómo, cuando hace su aparición, adopta un planteamiento tecnológico”.

Las dificultades para reconocer al saber profesional su estatus específico son reforzadas por las formas dominantes de representación social de las profesiones. De hecho, sostiene Tanguy, en la imagen y representación social de la demanda de formación influye ciertamente la oferta, pero también el desconocimiento de las profesiones existentes, de los accesos a ellas y de las posibilidades efectivas de promoción social que abren. Pues bien, esta representación es hoy más dudosa que ayer porque los oficios no son más perceptibles a los jóvenes, porque los cambios técnicos y organizacionales del trabajo son de escasa visibilidad y porque todos los discursos, en particular los de los medios de comunicación, nublan la percepción de la realidad profesional representada, en la mayoría de los casos, bajo el ángulo unilateral de la introducción de nuevas tecnologías y de la sustitución de profesiones de obreros y empleados por profesiones técnicas (de ingenieros y técnicos) adquiribles en la educación general. Ante exigencias de formación en competencias profesionales:

*“importa también que una sociedad democrática se ocupe de que las respuestas aportadas dejen abiertas posibilidades de **formación en el trabajo** a quienes no han obtenido los títulos queridos en la formación inicial”.*

No es seguro que la prioridad dada al nivel técnico en las competencias demandadas corresponda a la utilización óptima de la automatización, agrega Tanguy. En efecto, esta es una configuración técnica que se apoya, más aún que las precedentes, sobre el carácter colectivo de la productividad. El acceso exclusivo a cada nivel de empleo por un nivel correspondiente de formación, sin previsión de espacios para la promoción

29 SCHÖN D.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ministerio de Educación y ciencia y Eds. Paidós. Barcelona. España. 1992. Pág. 270, destacado nuestro. Los temas de la ciencia-acción se examinan en el apartado 2.3.

interna en la firma, es susceptible de crear organizaciones compartimentadas, rígidas y débilmente cooperativas. La ruptura entre el personal técnico muy calificado (ingenieros y técnicos) y los obreros de producción corre, entonces, el riesgo de aumentar. En base a otros estudios, sostiene que muchas de las dificultades para la utilización intensiva de las instalaciones automatizadas “*proviene también de la subestimación del saber obrero, que continúa teniendo importancia: el obrero puede a menudo aportar un mejor diagnóstico que los captores, al estar atento a los ruidos, a los colores de la chispa o al tamaño de la viruta*”. Según la categórica opinión de un especialista en gestión citado por esta investigadora, en la tradición francesa: “*los servicios centrales de concepción (los ciegos), ausentes de los talleres, no pueden conocer todos los imprevistos que allí sobrevienen y no pueden, por consiguiente, tomarlos en cuenta. La gente de los talleres (los mudos), que conocen las incertidumbres, no tienen la posibilidad de hacerse escuchar y menos aún de intervenir sobre la concepción del proceso*”.

Las dificultades de la escuela para dar cabida al saber experiencial

Empresarios y trabajadores argentinos consideran clave la formación en el trabajo para el tratamiento de la profesionalidad en procesos de transformación educativa. Son, sin embargo, pesimistas sobre la plausibilidad de cambios rápidos en este plano³⁰, opinión que hace eco, en cierto modo, a las advertencias del estudio francés citado. En igual sentido se expresa un investigador italiano. Dado que el conocimiento técnico-profesional evoluciona hoy de modo permanente, dice, todo conocimiento exige una atención al significado mismo de la experiencia de vida y trabajo. Es este saber experiencial el que la reflexión educativa tarda en reconocer y organizar en modalidades propias³¹. Sin embargo, en los nuevos contextos, la reflexión sobre la educación no podrá susstraerse a los problemas planteados por la experiencia en tanto potencial de saber. El muy difundido “Informe Delors”, por ejemplo, plantea modos de titulación para los que “*las competencias adquiridas, en particular en el transcurso de la vida profesional, puedan ser reconocidas en las empresas y asimismo en el sistema educativo escolar, incluida la universidad [...] [conduciendo a] valorizar todas las competencias y a multiplicar las transiciones entre la educación y el mundo laboral*”³².

Las notables carencias de la investigación relacionada con los aprendizajes en el puesto de trabajo han sido relevadas reiteradamente. Por ejemplo, dos investigadores japoneses al estudiar las relaciones entre tecnología y formación, detectan un vacío en la investigación educativa sobre: “*los tipos de mecanismos que sirven de base para las curvas de aprendizaje y las formas por las cuales la capacidad tecnológica es transmitida entre*

30 Se trata de un pesimismo ratificado en los hechos. Por ejemplo, una iniciativa del gobierno argentino para otorgar a las personas mayores de 25 años la posibilidad de ingresar a la universidad sin haber terminado estudios secundarios despertó una viva polémica. Al punto que la Ministro de Educación debió salir a defender el valor científico y ético de una medida que significaba el reconocimiento de saberes adquiridos en la experiencia, como equivalentes a los de adquisición escolarizada. Cf. Decibe Susana.: «*Construyamos un ambiente donde lo común sea actuar con rectitud*». En Boletín Informativo de la Secretaría de Políticas Universitarias, Nro. 3, 1995, Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires. Hubo incluso un decano «progresista» para el cual la medida implicaba una desjerarquización académica de la educación superior...

31 MEGHNAGI, op. cit.

32 COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI: *La educación encierra un tesoro*. Santillana Eds. UNESCO. Madrid. 1998. Pág. 158.

- 33 KOIKE KAZUO and TAKENORI INOKI: *Skill Formation in Japan and Southeast Asia*. University of Tokyo Press, 1990. Págs. 35-36, destacados nuestros. Los autores japoneses documentan ampliamente cómo la formación en el trabajo ("on the job training") cumple un rol determinante en la alta calificación y la flexibilidad de la mano de obra japonesa.
- 34 Meghnagi S. 1992 Op. cit. Pág. 11.
- 35 La mención es al informe «*Made in America*», publicado en 1989, por un grupo de investigadores del Massachusetts Institute of Technology, integrado entre otros por S. Berger, R. Lester y R. Solow. El texto citado está incluido en LICHTENBERGER Y.: «*Resources humaines, formation et qualification: renouveler les approches*». En CORIAT B. y TADDEI DOMINIQUE: *Entreprise France. Made in France* \2. Librairie Générale Française. Paris. 1993.
- 36 Lichtenberger Y. Op. cit.
- 37 HAYEK F. A. von: "The Use of Knowledge in Society". *American Economic Review*. Vol 35 Nro. 4 (September), 1945. (cf. Koike K. e Inoki T., op. cit.)
- 38 Nonaka y Takeuchi 1995 Op. cit. Págs. 9-10.

grupos de trabajadores, al interior de una firma, en el largo plazo. Parece solamente observado que en el transcurso del tiempo, la experiencia acumulada y los trabajadores 'de alguna u otra manera' adquieren métodos calificados"³³ Sólo recientemente parece la pedagogía abrirse a un análisis de sujetos y espacios externos al ámbito escolar. Por eso, muestra carencias "de un acervo teórico que conecte los problemas del aprendizaje a las condiciones sociales y ocupacionales, la formación en el ámbito escolar y la gestión de actividades formativas fuera de la escuela"³⁴. Subsiste en ésta una separación entre la didáctica ordinaria y el trabajo realizado: se favorece a veces la participación en actividades profesionales pero ésta no interactúa ni forma parte del currículum de estudios.

Incluso la macroeconomía termina valorando los aprendizajes en el puesto de trabajo como posibilidades de flexibilidad estructural de la economía. Investigadores del MIT sostienen que transformaciones económicas y productivas como las actuales incrementan la atención al proceso de trabajo como lugar formativo³⁵. Cuando atraviesan por fases de reestructuración industrial, los países que toman en cuenta más ampliamente la formación en la empresa -como Alemania y Japón- estarían en mejores condiciones para inducir, en su fuerza de trabajo, la flexibilidad y las competencias necesarias ante los cambios rápidos e imprevistos en tecnologías y mercados. Una mejor competitividad provendría, entonces, de la posibilidad de generar más rápidamente los nuevos saberes de los trabajadores, y eso sería más fácil si ocurre dentro de la empresa. Pero, como señala Y. Lichtenberger, la condición para que tal relación virtuosa entre calificación y puesto de trabajo sea real, es que esos saberes sean conocidos y se sepa transmitirlos³⁶. Temas sobre los cuales se extenderá este trabajo en adelante.

Estudios sobre la formación de calificaciones en Japón coinciden con lo expuesto. A partir de la distinción de F. Hayek entre un conocimiento general, basado en reglas y formalizado y otro, desorganizado, no sistemático, sujeto a circunstancias de tiempo y lugar, sostienen que el último no ha sido, hasta hoy, tan valorado como el primero, pero «*con respecto a habérselas con el cambio en las actividades económicas, el segundo tipo de conocimiento domina como el elemento sustantivo en la organización económica*»³⁷. La experiencia de Japón cuestiona la premisa corriente en Occidente de que el saber sólo puede ser enseñado a través de la educación y la capacitación. En realidad el mejor aprendizaje viene de la experiencia directa. Los gerentes de ese país enfatizan la importancia del aprendizaje de la experiencia directa, así como del que se realiza a través de prueba y error. Como un niño que aprende a comer, caminar y hablar, el obrero aprende con sus pensamientos y su cuerpo³⁸.

1.3. PARA LOS ACTORES, LA PROFESIONALIDAD Y LA TECNOLOGÍA SON FUNCIONES DEL APRENDIZAJE EN LA EMPRESA

Los actores de la empresa subrayan que las técnicas de producción requieren hoy una forma específica de solvencia, sustentada en vivencias más que en conceptos científicos o tecnológicos. Es en la experiencia demandante –o movilizante– de los contextos de producción donde se hacen concretos los conocimientos y se conforman los saberes de la técnica³⁹. El logro de calificaciones para la producción moderna se atrasa sin este entrecruzamiento de saberes técnicos y saberes generados por la intervención en procesos y sistemas.

Hoy se exige a la escuela que proporcione, desde el inicio, una fuerte base conceptual y científica –finalmente tecnológica– y una capacidad de traducir la propia experiencia cotidiana en una práctica productiva. Si no lo hace, no podrá evitar la rápida obsolescencia inducida por las dinámicas del cambio tecnológico y organizacional en curso. En palabras de un gerente: *«es sabido que lo que necesita el hombre hoy lo aprende en la organización donde trabaja o donde produce, no lo aprende en la escuela, el mejor campo para lo que necesita hoy es el del ámbito del trabajo, no la escuela, no la educación formal»*⁴⁰.

Las convergencias entre saber obrero, valor agregado y profesionalidad

Gerentes y trabajadores sostienen en la investigación mencionada que la flexibilidad curricular y metódica de la formación se funda en la validación de la experiencia y de las competencias de quien aprende. Una educación que gana en adaptabilidad, fundamentalmente, por las capacidades que induce de transformar la experiencia en saber hacer, tiene ante sí un conjunto de exigencias para las teorías y los procesos que la hacen efectiva. Entre ellas, dos son las que se perciben con mayor nitidez.

- La capacidad de generar “estructuras demandantes” similares a las que en la vida cotidiana hacen, a cualquier persona, movilizar sus competencias para adoptar decisiones y actuar eficaz y eficientemente cuando así se lo impone el contexto.
- La capacidad de reestructurar la formación de quienes enseñan, teniendo presente la idea de unificar en una síntesis práctica la noción de aprendizaje y la de “valor agregado”. Componente que -no sólo en

39 Rojas E., Catalano A.M. et alii (1997) op. cit.

40 Rojas E., Catalano A.M. et alii (1997) op. cit.

su obvia dimensión económica sino también en la cultura- determina el saber hacer, el saber hablar y el saber pensar, instalados en los contextos competitivos actuales⁴¹.

En suma, la empresa en vías de modernización percibe el potencial de productividad que proporcionan los aprendizajes experienciales. Como lo destaca la cita precedente, esos aprendizajes requieren ser pensados y diseñados de acuerdo a las estructuras del mundo de la vida. Estructuras que demandan a todos movilizar cotidianamente saberes muy complejos que, a su vez, tienen un valor significativo para el sujeto. En los procesos de competitividad, el sujeto es puesto sistemáticamente ante el dilema de tener que obtener una “ganancia” sabiendo que corre el riesgo de una “pérdida”. Puesto en palabras de un mando del sector siderúrgico:

*«en un ambiente demandante se desarrollan capacidades más fuertes que en un ambiente no demandante, en el sistema educacional me parece como inevitable replantearse esquemas facilistas, demagógicos y yo diría que hasta desnaturalizantes»*⁴².

La tesis de que el ambiente laboral es fuente potencial de profesionalidad obrera reconoce múltiples orígenes. Un estudio reciente en EEUU, que analiza proyectos de reforma educativa, destaca la creciente profesionalidad exigida al operario de la línea de producción. Los reformadores educativos y de la empresa, sostiene en ese estudio, están enfrentando la serie de dualismos que tradicionalmente la educación estableció entre actividad mental y física, teoría y práctica y actividades académicas y profesionales (“*vocational activities*”). Por ejemplo, las estrategias de reforma educacional

*“enfatan hoy los beneficios pedagógicos de conectar la experiencia estructurada de trabajo a la actividad de la academia o la sala de clases. Asimismo, la reforma del trabajo, focalizada en los aspectos de alto desempeño de éste, ha buscado minimizar la distinción entre actividades de trabajadores profesionales y no profesionales, ‘hacedores’ y ‘pensadores’. Los trabajadores de producción formalmente comprometidos en tareas de rutina y dirigidos por sus superiores, están crecientemente recibiendo mayores responsabilidades para resolver problemas, hacer mejoras en los procedimientos del puesto de trabajo y comprometerse activamente con sus compañeros”*⁴³.

41 Por ejemplo, los programas de “Calidad Total” buscan implantar ideas y acciones de calidad -en procesos y en productos-, que tienen en su centro una noción de “valor agregado” de connotaciones tanto económicas -incremento de “ganancias”, reducción de costos- como culturales, referidas a innovaciones organizacionales.

42 Rojas E., Catalano A.M. et alii (1997) op. cit.

43 MERRIT DONNA: *A conceptual framework for industry-based skill standards*. Institute on Education and the Economy (IEE) Brief #13, 1997. Columbia University. New York. NY.

En países donde la competitividad impone su lógica, resulta comprensible que la investigación registre un crecimiento de las demandas de profesionalidad a obreros de producción (y no sólo a los “técnicos”). Lo que importa es que también ocurre en empresas modernas en un país como Argentina, en las que la novedad no parece tanto la capacitación del personal sino “*la extensión de los requerimientos de formación profesional a los trabajadores de producción y la constante ampliación de tales requerimientos, a lo largo de los últimos años*”⁴⁴.

Pero es un hallazgo constatar que no sólo en países de alta inversión relativa en investigación y desarrollo, sino también en otros cercanos y potencialmente asociables a los esfuerzos autóctonos, como Brasil, se extiende una conciencia precisa sobre la unidad conceptual y práctica de los procesos de aprendizaje, tecnología, educación y competencias profesionales. Convergencia conceptual cuyo dato es la importancia crucial otorgada a la experiencia productiva y tecnológica. En esta línea, se sostiene que la educación en el mundo de hoy tiende a ser tecnológica, en el sentido que exige procesos de entendimiento e interpretación de tecnologías, las que, por su parte, dado su carácter práctico y su complejidad, demandan nuevos elementos de formación, reflexión y comprensión del ambiente social⁴⁵. Complementariamente, la educación no es vista como necesidad mítica del bienestar universal, sino como **comprensión** de la acción humana. Su éxito impone una reflexión no abstracta “*sino acto que produce la palabra insustituible surgida de la experiencia*”. La educación dirigida a la tecnología produce eventos, conquistas en el tiempo y en el espacio, relaciones “*intensas e inquietantes*”, como han explicado Habermas y Heidegger. La interacción de educación y tecnología formará un **verdadero “saber”** de prácticas y de vida.

Ciertas posiciones convergentes señalan la necesidad, para la formación profesional, de un “*aprendizaje reconstructivo*”, cuyas cualidades formales y políticas proporcionen condiciones adecuadas de “*competencia humana*”, en el sentido del “**desarrollo humano**” propugnado por UNESCO y otros organismos de la ONU. Esta línea enfatizará las potencialidades que adquiere el desarrollo humano cuando los modelos aplicados permiten “*cuidar que exista conexión por lo menos razonable entre el aprendizaje y la inserción en el mercado... porque este vínculo se tornará cada vez más tenue si no introducimos las innovaciones necesarias para que el trabajador pueda confrontarse con el mercado*”⁴⁶. Hay lugar razonable entonces para ideas del aprendizaje que unifican nociones, a primera

44 Freytes A. (1998) op. cit. pág. 9 (sub. nuestro).

45 BASTOS, JOÃO AUGUSTO: “Educação e tecnologia”. En *Rev. Educação e tecnologia*, Nro. 1, 1997. Curitiba, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Pág. 6.

46 DEMO PEDRO: “Educação profissional: desafio da competência humana para trabalhar”. En Ministerio do Trabalho, Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional: *Educação Profissional: o debate da(s) competência(s)*. Brasília. 1997. Las referencias teóricas de este artículo van desde Prigogine, H. Maturana o F. Flores, hasta Vigotsky, Piaget y Habermas, entre otros.

vista contradictorias, como las de competitividad en el mercado y ejercicio responsable de la ciudadanía:

*“ leer, interpretar la realidad, expresarse verbalmente y por escrito, manejar conceptos científicos y matemáticos abstractos, trabajar en grupo en la resolución de problemas –todo lo que suele definirse como perfil de los trabajadores en sectores de punta- tienden a convertirse en requisitos para la vida en la sociedad moderna. Si el mercado exige empresas competitivas, la sociedad también exige ciudadanos competentes”*⁴⁷.

Como se aprecia, estos argumentos conducen hacia una teoría que explique trabajo y mundo de vida de manera que el sujeto obrero y su saber productivo no sean simples yuxtaposiciones de práctica y técnica, de experiencia y ciencia, de vida ética y economía racional. En los capítulos 2, 3 y 4, hurgaremos en la teoría social buscando referencias para delinear semejante desafío teórico.

Las competencias obreras son experiencia de una cultura tecnológica

La empresa argentina revaloriza la experiencia como lugar de la complejidad tecnológica y técnica del proceso productivo y de génesis de los saberes procedimentales –prácticos- requeridos por el desempeño de la tarea. Sin embargo, no rescata toda y cualquier experiencia. La experiencia del saber productivo se diferencia de las “experiencias” controladas de laboratorio o de taller, que provee la escuela. En estas últimas, las dimensiones relevantes son seleccionadas previamente y los resultados son previsibles y mensurables. En el mundo productivo, la primera dificultad para la experimentación controlada, radica en la identificación unívoca de las variables que constituyen el problema; la segunda, en la modificación de valores de proceso sin alterar condiciones de operación del sistema en su conjunto. Impera en ese mundo una pluralidad de lógicas y de racionalidades –sociales, tecnológicas, temporales, de mercado- que le otorgan las formas y densidades de una cultura. Así, ser técnicamente experto, es ser capaz de adquirir una cultura productiva que es solvente porque se constituye en vivencias y experiencias muy diferenciadas.

Esta resurgencia del primado del saber práctico tiene, empíricamente, dos implicancias mayores. Una, refiere a la desestructuración de las nociones clásicas de solvencia o “expertise” técnica, ésta tiene ahora los difusos límites y las incertidumbres de una cultura construi-

47 Montero Leite E.
1996. Op. cit. Pág.
133.

da en los avatares de la experiencia vital. La otra, releva la importancia clave del “choque” identitario que sufren los sujetos del saber técnico cuando deben intervenir en un proceso de trabajo real.

La fascinación que ejerce hoy la tecnología, sostenía nuestra investigación, no debe hacer olvidar que es esencial para la producción disponer de saberes que permitan enfrentar situaciones diversas, ante las cuales los trabajadores sean capaces de elaborar respuestas adecuadas en los momentos oportunos. Para un gerente siderúrgico, esta capacidad, homologable al conocimiento científico-técnico, sólo se desarrolla en la experiencia, en el “*contacto físico, tangible con la realidad*”. El conocimiento relevante para la productividad se prueba en la práctica y a través de ella deviene saber profesional. La persona solvente ha validado y “solidificado” sus conocimientos en una experiencia sistemáticamente estructurada. El concepto de **cultura tecnológica**, clave para la competencia de tecnología, se construye así en dos planos diferentes: el de la experiencia forjadora de saberes profesionales y el del conocimiento científico-técnico, planteando al mismo tiempo una articulación entre los mismos que se manifiesta como solvencia⁴⁸.

Otras investigaciones sitúan en registro similar el aprendizaje de la cultura productiva y la experiencia del trabajo obrero. La puesta en marcha de equipamientos tecnológicamente avanzados, se sostiene, suele acompañarse por formas de entrenamiento “on the job”, a través de las cuales se va formalizando la transmisión de los saberes operativos y produciendo las calificaciones necesarias para los nuevos equipos. Pero “*la formalización de los espacios de aprendizaje suele traer aparejado un desplazamiento en el tipo de competencias transmitidas, desde las habilidades o ‘saber hacer’ hacia los ‘saberes’ o conocimientos teóricos y prácticos*”. Por otra parte, “*se ha adoptado un paradigma que pone énfasis en la recuperación de la experiencia de los operarios, a través de la formación de contenidos cercanos a sus vivencias cotidianas. Esta estrategia apunta no sólo a facilitar el proceso de asimilación de conocimientos, sino también a **construir un saber a partir de la experiencia de los trabajadores***”⁴⁹. Habría que subrayar que la fórmula empleada en la cita precedente por la autora (construir un saber...) introduce empíricamente los desarrollos teóricos que veremos en el apartado siguiente y se acerca a las investigaciones japonesas sobre la “creación organizacional de saber”, que reseñaremos en el apartado 2.4.

Nuestra investigación, por otra parte, hablaba del “choque” que experimentan las personas al constatar el hiato que separa lo aprendi-

48 Rojas E., Catalano A.M. et alii 1997 Op. cit.

49 Freytes A. 1998 Op. cit. Pág. 11 (destacado nuestro).

do en la educación formal del saber requerido por el mundo de la producción. Para un técnico, esa *ruptura entre educación y saber profesional* se manifestaba como distancia entre lo estudiado –y cómo lo había estudiado y “practicado” en los talleres- y la integración de conocimientos y tecnología que encontraba en la planta. Parece cierto que en ello pesa la carencia de familiaridad entre la escuela y el mundo productivo, que redundaba en dificultades para representar en forma global los ambientes fabriles, sus exigencias, tensiones, disciplina, normas sociales y técnicas. Un trabajador escolarizado que ingresa a una planta, carece de referencias que le permitan ubicarse en instalaciones fabriles de complejidad. No es que deba tener, se dice, un conocimiento previo y detallado de plantas industriales específicas sino “*haber entrado a una fábrica y conocerla, por lo menos, saber cómo funciona*”. El aprendizaje de la realidad productiva es una subcultura cuyos códigos normativos se aprenden en la experiencia de la planta, en la interacción con actores y contextos reales. Influyen también en estos fenómenos ciertas contraposiciones del sentido práctico del saber escolar y de la experiencia productiva. En algunos casos, los modos del saber adquirido en el sistema formal pueden dificultar la adaptación del trabajador a su tarea y hasta situarlo en condiciones de inferioridad respecto de alguien cuya formación técnica se hizo en la experiencia de trabajo “*porque se producen inclusive contradicciones entre las cuestiones que por allí se enseñan y lo que después termina siendo la práctica*”⁵⁰.

El estudio de A. Freytes argumenta que la presencia, en los espacios de trabajo, de discontinuidades y choques entre el aprendizaje escolar y el requerido por la producción moderna puede ser percibida como amenaza por los trabajadores antiguos⁵¹. Señala esta autora que los técnicos jóvenes, reclutados por la empresa, muestran mejor disposición a adaptarse a exigencias crecientes de profesionalidad. Por el contrario, los operarios de menor nivel educativo no sólo no dominan el lenguaje y los conocimientos técnicos sino que han debido construir sus esquemas de pensamiento y aprendizaje en la práctica misma. Por eso les resulta difícil adaptarse a los cursos de capacitación que se les exige y expresan temores de “*no poder responder adecuadamente a tales exigencias*”. Incluso los técnicos antiguos, sostiene, que no han ejercitado conocimientos y capacidades cognitivas desarrolladas en la escuela secundaria, “*vieron atrofiarse tales competencias, perdiendo además el interés por ampliar sus saberes a través de la capacitación*”. Sólo en casos señalados, por otra parte, la política de recursos humanos de la firma tendió a desarrollar las capacidades adquiridas en el sistema escolar por vía de una formación en la empresa. La conclusión es que “*las disposiciones y*

50 Id.

51 Freytes A. 1998 Op. cit. Págs. 14-15.

competencias incorporadas en el sistema escolar pueden ser modificadas, inhibidas o reforzadas por la socialización experimentada dentro de la propia empresa". Y en coyunturas favorables al desempleo, políticas recurrentes de promoción basadas en evaluaciones de la capacitación adquirida en cursos:

*"son vistas como una **amenaza** por el grupo mayoritario de trabajadores antiguos dado que, de implementarse esta innovación, ante una reducción de personal en un sector los que permanecerían en el mismo ya no serían los más antiguos, sino aquellos que obtuvieran los mejores resultados en las evaluaciones, luego de realizar los cursos correspondientes. Así, las dificultades de aprendizaje se convierten en un riesgo de relegamiento y aún de exclusión en un futuro no muy lejano"*.

En suma, una formación eficaz requiere diseños de alta complejidad que trascienden ampliamente los límites de la educación o la economía. Los procesos de formación engendran ajustes de identidad, modifican dramáticamente las relaciones de sí mismo con el mundo, con los otros y con uno mismo, recuerdan dos investigadores franceses⁵². La adquisición de nuevas formas de saber y de trabajar, la modificación de los colectivos de pertenencia, la constitución de grupos de formación, dan lugar a un conflicto de identidad donde lo nuevo se confronta con lo viejo, lo conocido con lo desconocido. Y lo desconocido desencadena la ansiedad, no simplemente lo desconocido del saber, ya difícil de asumir, sino lo desconocido de la relación formativa, del devenir profesional. Por ejemplo, individuos que adquieren nuevas competencias, llamados a ocupar nuevos lugares en la jerarquía, tienen a veces un sentimiento de traición hacia sus grupos de pertenencia. Hay un choque entre la identidad profesional recién adquirida y la identidad social.

52 BRODA J. y RO-CHE P.: *Autour du lien savant. Savoirs et savoir se dire*. Rev. «Formation Emploi» Nro. 41. La Documentation Française. Paris. Enero-Marzo de 1993.

2

LA TEORÍA DE LA EXPERIENCIA COMO FORMACIÓN: LA “ZONA DE INNOVACIÓN” Y LA CREACIÓN DE SABER EN LA COMUNIDAD

“Si la universidad pretende hacer formación profesional, que no abandone el lenguaje de los saberes sino que lo integre al lenguaje más general de las competencias. ¡Que, para comenzar, rompa con la ficción de que el saber es por sí mismo un medio de acción! ¡Que no mantenga la ilusión de que para pasar a la acción es suficiente contar con saberes procedimentales! ¡Que reconozca que la puesta en obra de los saberes en situaciones complejas pasa por otros recursos cognitivos! ¿Se trata de eso que se llama a veces saberes ‘prácticos’?... saberes declarativos o procedimentales que no son producidos por la universidad ni por ninguna institución de formación, sino que forman parte de los saberes profesionales o de los ‘saberes de la experiencia’ Cuando se hacen cargo de la formación de los maestros, las universidades rehusan a menudo integrar esos saberes en su currículum, se los delega... los saberes prácticos permanecen ‘en el vacío’ y son designados no por sus contenidos sino por el tiempo y los lugares que les son dedicados” (P. Perrenoud)¹.

2.1. TODA FORMACIÓN ES RECONSTRUCCIÓN SISTEMÁTICA DE EXPERIENCIA: LA “ZONA DE INNOVACIÓN” COMO “COMUNIDAD DE PRÁCTICAS”

Hace cien años J. Dewey mostró convincentemente cómo la oposición entre conocimiento verdadero y experiencia pierde sentido cuando el desarrollo de la ciencia exige del conocimiento su verificación «experimental». La experiencia, decía, «no es suma de lo que se ha hecho de un modo más o menos casual en el pasado, es un control deliberado de lo que se ha hecho con referencia a hacer que lo que nos ocurre, y lo que hacemos a las cosas, sea lo más **fecundo** posible en sugerencias (en **significados** sugeridos) y un medio para comprobar la **validez** de las sugerencias»².

La educación es una reconstrucción de la experiencia que le **da sentido** y que aumenta la capacidad de las personas para **dirigir el curso**

- 1 Cf. PERRENOUD P.: “Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants une opposition discutable». En Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l’IUFM, Grenoble, IUFM, 1994, págs. 25-31.
- 2 DEWEY J. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Eds. Morata. Madrid. 1995. Pág. 231, destacados nuestros.

de la experiencia subsiguiente. Ese sentido se manifiesta en la percepción de las conexiones e interacciones entre nuestras actividades y otras, conexiones en un principio imperceptibles. El incremento en la capacidad de dirección, a su vez, surge cuando una experiencia se hace menos “rutinaria” y “caprichosa”, de manera que permite identificar el resultado o fin con el proceso experiencial: “**el último resultado revela así el sentido de los anteriores, mientras que la experiencia como un todo crea una inclinación o disposición hacia las cosas que poseen ese sentido... toda educación consiste en tener tales experiencias**”³.

El impacto del pensamiento de Dewey se hace patente cuando autores como Nonaka y Takeuchi retoman su rechazo a una teoría del conocimiento que separe “*teoría y práctica, conocimiento y acción*” y valoran la afirmación clave de que “*las ideas están desprovistas de valor excepto si pasan a la acción que reacomoda y reconstruye de alguna manera, sea poco o mucho, el mundo en que vivimos*”⁴. Así, dicen, el pragmatismo ha concebido un modo interactivo de relacionarse entre los seres humanos y el mundo por medio de la acción, la experimentación y la experiencia, abriendo camino a concepciones particularmente acertadas sobre las organizaciones.

El cognitivismo: la transacción entre sujeto y experiencia como principio metódico de la “zona de innovación”.

A partir del concepto deweyano de “**transacción**” entre sujeto y realidad, S. Meghnagi destaca que, si bien las diversas disciplinas son vehículos potenciales de conocimiento, los contextos de vida y de trabajo son sedes de experiencia y saber no estructurado, absorbido y elaborado permanentemente⁵. Para nuestra tesis, estructuran lo que denominaremos “**zona de innovación**”, cuando son tratados según principios y métodos que parten de la interacción comunicativa entre sujeto de experiencia e interlocutor reflexivo, en el ambiente de una comunidad de tradiciones y normas que regulan las aperturas y productividades de esos contextos. La “zona de innovación” es el concepto teórico y metodológico que nos permite indicaciones sólidas de sustento a la reconstrucción del saber y de las competencias del trabajo obrero.

Para un heredero de Dewey, D. Schön, la noción de transacción permite definir la competencia práctico-profesional de alguien como una capacidad constructiva de ajuste e interacción lingüística entre sus esquemas de rol y el mundo de su experiencia productiva material y práctica:

³ Id.
⁴ Nonaka y Takeuchi (1995) op. cit. pág. 25.
⁵ Meghnagi S. (1992) op. cit pág. 29.

“A través de incontables actos de atención y descuido, denominación, clarificación, establecimiento de límites y control, los prácticos construyen y mantienen los mundos que corresponden a su conocimiento profesional y a su habilidad. Están en **transacción** con el mundo de su práctica, definiendo los problemas que surgen en las situaciones de la práctica y adaptando las situaciones para ajustar la estructura de los problemas, configurando sus roles y construyendo las situaciones de la práctica para hacer operativos sus esquemas de rol. En otras palabras, los prácticos poseen una forma particular, profesional, de ver su mundo y una forma de configurar y mantener el mundo según lo ven ellos. Cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una **conversación reflexiva con los materiales** de tales situaciones, rehace una parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace a toda su práctica”⁶.

Desde un punto de vista cognitivo, coincide Meghnagi, la experiencia es una adquisición de saberes que se realiza en cada situación de vida social, donde se hacen propios conocimientos, competencias y habilidades, vinculados sea a la vida cotidiana o a la investigación científica. Pero cada adquisición de saber es transformación y elaboración de la cultura. Es inevitable, en consecuencia una heterogeneidad en las formas de acceso al saber y a las habilidades. De hecho, percepción y acción tienen lugar en dependencia continua del ambiente y no pueden ser comprendidas sin comprender éste: «*la previsión y el control del comportamiento en el mundo real, requieren un conocimiento detallado de ese mundo*»⁷, en un grado que queda fuera del alcance de cualquier psicología. Cognición y desarrollo cognitivo están ligados estructuralmente por la experiencia.

La memoria juega una particular función organizativa, individual y general, en este proceso. Ella no sólo es importante en relación a las categorías personales de elaboración de lo nuevo, sino que tiene implicaciones -más que cognitivas, emotivas y afectivas- proporcionales a la fuerza con que la experiencia se ha radicado. La adquisición de conocimiento supone una continuidad entre patrimonio cultural adquirido y nuevo saber, entre lo que es parte de la memoria y lo que es aprendido y entrará en ella: «*ningún aprendizaje tiene el carácter de novedad absoluta...el conocer es, siempre, un construir y reconstruir el propio saber*»⁸.

Cada persona lleva a cabo esa reconstrucción a través de una mediación social favorecida por sujetos más competentes, que le ofrecen

- 6 Schön D.A. (1992) op. cit. págs. 44-45 (destacado nuestro). Hay que subrayar desde ya la notable posibilidad de articulación de este pensamiento con la línea teórica que venimos desarrollando desde Dewey y Meghnagi hasta Vigotsky, Roelens y Habermas más adelante.
- 7 Meghnagi S. (1992) op. cit. pág. 36.
- 8 Id. pág. 43 (destacado nuestro)

elementos de reflexión, análisis y reconocimiento. Es la figura del **interlocutor significativo**, la que compondremos más adelante siguiendo una investigación de N. Roelens. La **interacción**, el diálogo y eventualmente la contraposición, son determinantes en la adquisición de competencias. Es decir, el intercambio lingüístico-cognitivo que se realiza en torno a diversos “objetos” de conocimiento aparece como el medio esencial de generación de todo saber. Saber que se hace concreto si se opera sobre lo que Vygotsky llama “**zona de desarrollo próximo**”, a la cual está fuertemente ligado el incremento de competencias, dependiente en su estructura de la experiencia del sujeto y de las posibilidades de aprendizaje que abre. Vygotsky llama así al proceso en el cual los conceptos espontáneos desarrollados en la experiencia de un niño, empíricamente abundantes pero desorganizados, se encuentran con la sistematización y lógica del razonamiento adulto. Como resultado de tal encuentro la «debilidad» del razonamiento espontáneo queda compensada por la fortaleza de la lógica científica⁹. La «zona de desarrollo próximo» dependerá en su productividad de las posibilidades de cooperación entre los intervinientes en la interacción y de la existencia de un contexto, en el cual sean identificables las reglas y lógicas de acción, tal cual un proceso de trabajo.

Todo esto reafirma una relación privilegiada entre comunicación y competencia profesional obrera. Ser experto, es decir, haber adquirido una experiencia socialmente reconocida en términos de profesionalidad, significa ser capaz de explicar la propia competencia. Dado que en la realidad los problemas están “mal estructurados”, sostiene Meghnagi, se presentan como ausencia de consenso mínimo y de solución por parte de los expertos. El hecho de redefinirlos, que da lugar a “representaciones” diversas a priori no formalizables, “*consiste más bien en una ‘argumentación’, una explicación de las razones que el sujeto provee a sí mismo y a otros para convalidar lo correcto de la solución propuesta y aplicada*”¹⁰. Por otro lado, la posibilidad de practicar sistemáticamente “**injertos de experiencia**” en el saber general, es condición para que los conocimientos sean utilizables en situaciones distintas de aquellas en que han sido adquiridos, posibilitando la solución de problemas y la toma de decisiones. Pero como la capacidad de resolver problemas es con frecuencia capacidad de plantearlos correctamente, entonces es claro su vínculo a las competencias lingüísticas del sujeto, a sus habilidades argumentativas de interacción y comunicación.

9 VYGOTSKY L.: *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós. Buenos Aires. 1995. Págs. 180 y ss.

10 Meghnagi S. (1992) op. cit. pág. 66.

Dewey designa el ambiente *directamente* vinculado a las personas como de “sentido común” o “mundo”. El término “común” define las

concepciones y creencias comúnmente aceptadas que tienen, para un grupo, la misma inmediatez e indiscutibilidad que la “sensación” y el “sentimiento” tienen para un individuo en contacto con los objetos que le rodean. Por esto, asumen funciones regulativas y “normativas” respecto a creencias y juicios específicos y, en consecuencia, permiten “*juzgar acerca de la significación de las cosas y de los hechos, acerca de lo que es necesario hacer*” y proporcionan “*las ideas a utilizar para dirigir y justificar las actividades y los juicios*”¹¹.

Esta noción del sentido común permite a Dewey rechazar cualquier distinción substancialista entre conocimiento “común” experiencial y conocimiento científico. Se abre así un amplio espacio para que la ciencia-acción, como veremos más adelante, desarrolle ideas y métodos para una práctica reflexiva del trabajo, que hace del propio actor un investigador en condiciones de generar conocimiento válido. De esta tesis deweyana surgen dos conclusiones particularmente importantes: 1) la materia y los procedimientos científicos nacen de los problemas y métodos del sentido común, adaptados a sus usos y utilidad práctica, y 2) actúan sobre el sentido común, al que refinan y amplían haciendo más ágiles los contenidos y las posibilidades de acción de que dispone. Para la lógica de Dewey y Vygotsky, la confrontación del saber de la experiencia con la racionalidad del interlocutor significativo, permite a éste desarrollar el potencial de organización productiva y de creatividad del primero. Ampliando esta noción, hemos sostenido que los aprendizajes en una “*zona de desarrollo próximo*” en situación de trabajo y, por consiguiente, sometida a reglas técnicas de control y de productividad configuran una ***zona de desarrollo de tecnología***¹² (Fig. Nro. 1).

¿ Cuáles son los modos de interacción - lingüística - necesarios para que esta “zona de innovación” sea practicable? Siguiendo un estudio sobre la dinámica de los aprendizajes experienciales (apartado siguiente) delinearemos la figura del “*interlocutor significativo*”. Luego, por vía del recurso a la “ciencia-acción”, propondremos diseños y métodos para operar en la “zona de innovación”. Y en procura de una contribución metodológica sustancial, articularemos nuestro discurso con el de los autores japoneses de la “creación organizacional de saber”. Más adelante, la teoría de la acción comunicativa y del “***mundo de la vida***” de J. Habermas, nos permitirá entrar en los problemas del “ambiente” del aprendizaje y de la productividad que la experiencia -de trabajo- abre ante el método (Cuadro Nro. 2)¹³ y, por otra parte, conectar con indicaciones provenientes de estudios empíricos (Cuadro Nro. 5). Por último, la crítica sociológica a ciertas restricciones impuestas

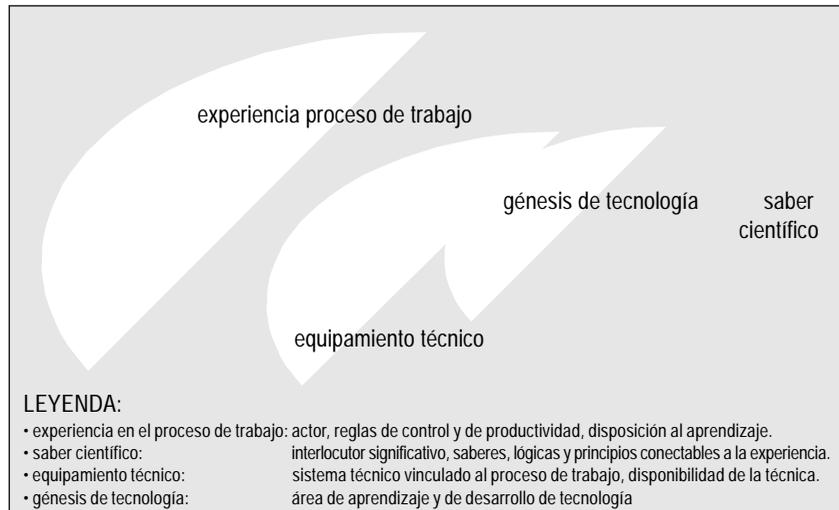
11 Dewey, op cit, citado por Meghnagi S. 1992. Op. cit. Pág. 74.

12 ROJAS E.: *Aprendizaje, experiencia de trabajo y tecnología: el actor como sujeto de su práctica productiva*. En Rev. Educação e Tecnologia Nro. 2, 1997. Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Curitiba, Brasil Pág. 18.

13 Ya hace unos años, D. Hernández planteó una epistemología, particularmente convincente, del saber obrero y la tecnología recogiendo las elaboraciones de Habermas sobre el saber de trasfondo del mundo de la vida y la hermenéutica gadameriana. Línea en la cual se inscribe nuestra tesis (cf. HERNÁNDEZ D.: Reestructuración en las empresas y cambio tecnológico. Incluido en ROJAS E. et al.: *Los sindicatos y la tecnología: cambio técnico y organizacional en las industrias metalmeccánica y de la alimentación en Argentina*. OIT. Santiago de Chile. 1994.

por Habermas a su teoría y los aportes de una concepción de la “reingeniería” para la cual las organizaciones son redes de comunicaciones y conversaciones, nos permitirán definir perfiles conceptuales y teorías sobre los aprendizajes en el trabajo y en la tecnología organizables según lo que hemos llamado “zona de innovación”.

FIGURA 1
LA ZONA DE INNOVACIÓN
COMO ZONA DE DESARROLLO DE TECNOLOGÍA



El aprendizaje y la innovación tecnológica como interfase o interacción “entre la gente” en una “comunidad de prácticas”.

La teoría del aprendizaje y la innovación, fundamentada en Vigotsky, ofrece una perspectiva original para enfrentar la cuestión del espacio social (“geográfico”) que requiere una creación de saber, por ejemplo, en las empresas y sus relaciones recíprocas. De este tema y con aproximaciones, a veces muy cercanas a la nuestra, se ocupa crecientemente la investigación del cambio en las empresas y en la economía, del impacto tecnológico o de las instituciones de los mercados. La figura común de estos análisis distingue el “**saber colectivo**” (implícito y social) como clave del aprendizaje en la actividad económica. El argumento es que las rentas surgidas de diferenciales de saber están en el

corazón de las ventajas competitivas, de modo que “la principal razón de la existencia de las firmas está en la posibilidad de extraer rentas del aprendizaje basado en la práctica”. La tesis destaca que ese saber colectivo puede ser creado óptimamente en medioambientes densos y concentrados en grupos (“clusters”), con amplias oportunidades para la interacción directa¹⁴.

El trabajo de J. C. Spender, que sustenta esa tesis, recuerda que el “saber colectivo” es construido al interior de lo que llama una “**comunidad de prácticas**”. Tomada de Lave y Wenger este concepto significa una organización sociocultural del espacio del aprendizaje y la innovación que toma la forma de lugares de actividad en común y de circulación de habilidades y/o saberes. Esto implica: 1) una estructura de acceso de los sujetos del aprendizaje a una actividad en proceso; 2) la necesidad de que, aún siendo la participación de esos sujetos en los procesos de la comunidad, segmentada, distribuida y coordinada de una determinada manera, les resulten transparentes y accesibles las tecnologías, las relaciones sociales y las formas de acción; 3) la legitimidad de la participación en la comunidad, en sus inicios parcial o periférica, sea luego cambiante e incremental; 4) tomar en cuenta los conflictos característicos, intereses, significados comunes, interpretaciones y motivaciones de todos los participantes en relación a su participación en el proceso¹⁵.

La investigación de estas autoras, entre cuyas referencias teóricas está también la “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky, da una sólida base teórica y empírica a la búsqueda de conexiones metódicas entre comunidad y génesis de competencias profesionales. En esta línea, propone un dispositivo de análisis del aprendizaje, designado “**participación periférica legítima**”, entendido como dimensión de toda práctica en el “mundo de la vida”. Aprendizaje que es básicamente una pugna – conflictiva y competitiva – por la cual los recién llegados a una comunidad (aprendices) se mueven hacia una participación completa en las prácticas socio-culturales de esa comunidad¹⁶. De aquí entonces, la importancia de examinar las relaciones entre “comunidad” e innovación, como hacemos en este apartado, o de entrar en los aspectos “comunitarios” de la acción comunicativa en un organización (a partir de la discusión de P. Zarifian con Habermas, cf. apartado 4.2).

En convergencia con nuestro planteamiento, Spender ha tomado pie en las elaboraciones de Vigotsky sobre la “zona de desarrollo próximo” para su interpretación del aprendizaje organizacional. Comienza

14 CHANDLER, ALFRED D. Jr, HAGSTRÖM PETER, and SÖLVELL ÖRJAN: *The Dynamic Firm. The Role of Technology, Strategy, Organization and Regions*. Oxford University Press. New York. N.Y. 1998. Pág. 11.

15 LAVE JEAN and WENGER ETIENNE: *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. New York. N.Y. 1995. Págs. 55-56.

16 Id. pág. 29.

afirmando que lo característico de una organización, el razonamiento propio de la racionalidad objetiva, se sustenta en una actividad colectiva basada en el saber. El sentido de identidad de una organización, aquello que ella “sabe” y dispone sobre sí misma, es producto de la interacción entre un conjunto de prácticas implícitas en su experiencia y el entorno más directo:

17 SPENDER J. C.: *The Geographies of Strategic Competence: Borrowing from Social and Educational Psychology to Sketch an Activity and Knowledge-Based Theory of the Firm*. En: CHANDLER, ALFREDD. et al. op. cit. pág. 428.

18 Esta referencia a la obra de Polanyi, remite a la discusión que hacemos de las elaboraciones de Nonaka y Takeuchi en el apartado siguiente y al tratamiento que damos, en el apartado 3.1, al tema de los saberes de trasfondo del mundo de la vida y de la experiencia en Habermas (cf. MICHAEL POLANYI, *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, University of Chicago Press, 1958). Como veremos en el apartado 3.1, si bien ha resultado original y fructífera para las ciencias sociales, la teoría de Polanyi no alcanza para dar cuenta de las estructuras y dinámicas de este saber no consciente, cuestión que exige recurrir a una comprensión lingüística de la constitución de la experiencia.

19 Spender J. (1998) op. cit. pág. 429.

*“el saber objetivo emerge en cuanto la organización interactúa con el entorno y busca desarrollar una identidad y una conciencia de sí misma y de su situación. La clave es generar actividad. La competencia y la comprensión se desprenden del hecho de que el desafío proviene del interior de la zona de desarrollo próximo de la organización o de una región de desarrollo razonablemente interrelacionado. La ‘zona de desarrollo próximo’ puede ser vista como una teoría acerca de cómo aquello que puede ser aprendido está relacionado con aquello que ya es sabido”*¹⁷.

Sugerentemente, Spender toma de Vigotsky la afirmación de que el razonamiento se erige sobre, y emerge de, una base implícita en la experiencia confirmando así las intuiciones de M. Polanyi sobre la primacía del saber tácito sobre el explícito y consciente¹⁸. Primacía que introducirá también la ciencia-acción (cf. 2.3) y que los teóricos japoneses de la “creación organizacional de saber” transformarán en el núcleo de sus concepciones sobre la innovación (cf. 2.4). Spender argumenta entonces que el aprendizaje implícito colectivo depende de la generación de una actividad dirigida por un objetivo en los límites de un **de-terminado espacio comunicacional** (“cara a cara”). Enmarcadas así, dice, las instituciones sociales pueden emerger del proceso social sólo cuando hay un sentido previo acerca de las funciones que se proponen cumplir. Esto es a menudo percibido, también, como el sentido compartido en un grupo e implica una gestión muy cuidadosa de las fronteras que definen el espacio, la identidad, la estabilidad y todo el proceso de la actividad grupal:

*“Cuanto más el saber deviene explícito, tanto más la comunicación puede devenir abstracta y simbólica. Pero cuando estamos tratando con un saber colectivo, el aprendizaje depende de la interacción cara a cara. La geografía del saber colectivo está determinada por la geografía de la interacción personal”*¹⁹.

Desde la teoría social comunicativa es posible agregar nuevas dimensiones a este análisis de las comunicaciones directas como factor de aprendizaje innovador. Por ejemplo, se sostiene que la educación tec-

nológica, envuelta en máquinas y herramientas, es un hacer para el cual el contacto con el equipamiento significa una aproximación lingüística a la experiencia e historia del proceso de producción, no un acto técnico aislado. El aprendizaje del proceso tecnológico pasa por entender el camino ya recorrido por la tecnología, por su percepción en cuanto acto al servicio de la sociedad y como perspectiva de reinención en otras condiciones históricas. En verdad, se trata de un contexto de trabajo reinterpretado por la “**inteligencia de las interfases**” aplicada efectivamente a la escuela. La fuerza de la comunicación, así efectuada, reside en la relación profesor-alumno como diálogo que expresa “*la voluntad de hacerse comprender a través de una palabra que sobrepasa los conceptos formales para refugiarse en el gesto que entiende por dentro la aplicación de la técnica...transformando la enseñanza técnica de la razón instrumental y positivista en la razón comunicativa*”. La relación de la escuela con la empresa, concluye J. A. Bastos, no es meramente productiva, es sustantiva en el sentido de una comunicación no de lo conocido sino de un saber que se construye en el laboratorio de la escuela y de la vida. Esta comunicación contiene principios y prácticas formales, por cierto, pero también actitudes de inventores de nuevos saberes forjados en las relaciones internas de la escuela, en la comunicación alumno-profesor y en la búsqueda de una investigación que contacta teorías y prácticas²⁰.

La teoría de la “zona de innovación” y del aprendizaje tecnológico articulada entre la “transacción” de Dewey y la “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky, conecta con el discurso empírico de la producción moderna. A vía de ejemplo, en nuestra investigación²¹ hemos destacado los modos en que los procesos productivos asumen una mayor independencia respecto de las intervenciones de los trabajadores, enfrentando la experiencia de éstos al saber formalizado de la ciencia y la técnica. Independización de la producción moderna ante el trabajo humano que se materializará en la incorporación de nuevas tecnologías, la informatización, o la racionalización y normalización de la gestión. La ganancia de autonomía y la complejidad creciente de los sistemas, a su vez, demandan de los trabajadores intervenciones de nuevo tipo, de “gestión” y “optimización” de los procesos, basadas en el dominio de su lógica interna y evolutiva de funcionamiento. La relación del trabajador -individual y colectivo- con el sistema técnico tiende, entonces, a dejar de ser la relación externa e instrumental con objetos que se manipulan. Es ahora una relación interna, conceptual e interactiva con un sistema que éste gestiona, conduce y optimiza. En este sentido, para un supervisor metalúrgico, “*la gente es generadora de tecnología*”²². Es que el conocimiento de los procesos y de sus leyes internas de funciona-

20 Bastos, J.A. op. cit. Págs. 24-25.

21 Rojas E., Catalano A.M. et alii (1997) op. cit.

22 Id.

miento están vinculados no sólo a su reproducción y puesta a punto, sino a la transformación y optimización de aquellos a lo largo del tiempo. Adquirir competencias en el ámbito de la tecnología es ser capaz de generarla. El mismo discurso enfatiza la idea de que los cambios en la organización permiten “nuevas perspectivas” y exigen saberes capaces de sostener una nueva relación de los trabajadores con las cosas, con los procesos y con los otros. Los trabajadores que participan de grupos de “mejora continua” comienzan a “abrir la caja negra” de los procesos a los que antes accedían sólo de modo “externo”. La competencia tecnológica y productiva gana, así, una dimensión esencial y nueva: es capacidad de indagar según las tradiciones del “método científico” sobre la lógica que entraña la experiencia de la producción real.

Un estudio que versa sobre la formación de capital humano en pequeñas empresas interconectadas entre sí, en un “*distrito industrial*”, del norte de Italia, amplía la idea de que la interacción y comunicación entre “la gente” implican potenciales de innovación, de tecnología y profesionalidad²³. En nuestros días, plantea, es particularmente importante remarcar que la tecnología -en sus aspectos técnicos, dimensionales, aplicativos e innovadores- es estimulada, y a menudo producida, por la vida social cotidiana. Es decir, por los productores mismos que pueden ser, simultáneamente, usuarios y actores. En los casos estudiados, la experiencia acumulada y puesta en obra (**profesionalidad**) por los trabajadores y los empresarios, no es solamente el resultado de las tradiciones del pasado ni el fruto de una invención del presente. Ella es también efecto de un “mix” entre la memoria, individual y colectiva, de los “saber hacer” adquiridos en el ejercicio de una actividad más o menos larga. Esta *profesionalidad* varía igualmente en función de la capacidad, la organización y apropiación de la memoria, así como de la naturaleza de los problemas de la vida cotidiana, compartidos por medios sociales bien determinados.

Lo significativo es que la realidad de las pequeñas empresas en estas zonas, proviene de la capacidad de los operadores -muchas veces mujeres- para ser autónomos y alimentar relaciones con el mercado y las instituciones. La valorización del conocimiento, de la calificación y de la competencia del capital humano, se desarrolla en las relaciones cotidianas y se difunde igualmente en el seno de los trabajadores, que constituyen la fuerza de la empresa. En esta situación, la educación en el trabajo se genera bastante más en y por el medio social comunitario o por el medio ambiente familiar -en los cuales la cultura de la experiencia y la memoria del “saber hacer” son compartidos- que a través de las

23 CALZA BINI P.: “Approches socio-économiques du marché du travail”. En Jobert A. Marry C. et Tanguy L. op. cit. Pag. 376 y ss.

estructuras del sistema educativo. “*En efecto, se trata de un proceso típico de interacción entre diversos elementos, que sería difícil y errado querer reducir al modelo clásico de relaciones entre una variable causal independiente y las otras*”²⁴.

El potencial innovativo de las interacciones en una específica forma de comunidad local, es vinculado por R. Reich, a la cuestión de una formación adecuada de competencias en lo que llama análisis simbólico. En este plano, enfatiza dos cuestiones sustantivas: en primer lugar, la primacía creciente que en cada individuo adquiere lo que llama “aprender en el terreno” frente al aprendizaje en el aula; en el segundo, la importancia constructiva de las redes de interrelaciones entre los analistas simbólicos. Estos tienen, recuerda, la tendencia a concentrarse en determinadas zonas o regiones de innovación intensiva -Silicon Valley, Boston- donde predomina la interacción comunicativa entre su actividad privada con entidades públicas como universidades o centros de investigación²⁵.

El análisis permite ahora relacionar la reconstrucción del saber obrero en una “zona de innovación” con el estudio de los sistemas de innovación y de aprendizaje en los circuitos y redes de la economía real. Hay consenso en este tipo de estudios que “*la innovación puede ser vista básicamente como una actividad colectiva, producto de la comunicación y la interacción entre la gente*”²⁶. El aprendizaje interactivo en las firmas modernas, sigue parcialmente el desarrollo de las tecnologías de información y de comunicación, pero su factor determinante está en las regularidades de comportamiento encarnadas en la estructura organizacional y en los mercados organizados entre ellas. Ese aprendizaje puede ser seriamente impedido si, por ejemplo, las normas y hábitos de los trabajadores los vuelven reticentes a comunicarse y a cooperar con otros niveles de la firma. En suma, la comunicación e interacción entre firmas y las comunicaciones horizontales del tipo flujo de proveedores, crean muchas de las condiciones para la innovación:

*“Algo como un choque entre diferentes modos de comportamiento y hábitos de pensamiento puede estimular la creatividad. Los procesos creativos pueden ser mirados en términos de la sinergia dinámica entre gente con diferente información, calificación, conocimiento, competencias, incentivos y valores [...] Es claro sin embargo que tal comunicación no es fácil y, a menudo, es bloqueada por el uso de diferentes lenguajes y códigos de comunicación, por diferentes hábitos de pensamiento y otras diferencias culturales”*²⁷.

24 Id. pág. 380 destacado nuestro. Esta tesis refuerza nuestro tratamiento de las particularidades estructurales que adquiere la formación, cuando su génesis se da en circuitos y redes locales o regionales, portadoras de experiencia y tradiciones de saber específicas, potencialmente transformables en elementos de productividad. En Argentina se están realizando las primeras experiencias que apuntan al fenómeno (cf. GELLER L.: “Orientación para la capacitación y formación profesional. Propuesta para un Consejo Local en Rosario”. OIT - Municipalidad de Rosario. Mimeo. Rosario. Argentina. 1996). También el Ministerio de Trabajo de la Nación ha emprendido un programa en la misma línea (llamado “de Consejos de Formación Profesional”).

25 REICH R.: *El Trabajo de las Naciones*. Vergara. Buenos Aires. 1991. Los pasajes más pertinentes para nuestros efectos se encuentran en la Tercera Parte, Nros 14, 18 y 19 en los cuales el autor define su visión de las figuras profesionales básicas en la producción contemporánea y futura (Apartado 14) y, más adelante,

Para la gestión de empresas industriales en la Argentina, formulaciones que vinculan desarrollo con redes interactivas y una cultura industrial de orden “comunitario” se hacen cada vez más frecuentes. Un destacado representante de los llamados “capitanes de la industria”, por ejemplo, sostenía en un foro que “*mientras la solidaridad industrial no se viva y haga experiencia, podrán darse crecimientos individuales, podrán existir grandes empresas, pero no se dará un crecimiento del conjunto del país*”. El elemento clave, agregaba, es la “*visión de pertenencia [...] una empresa puede ser vista como management, como negocio, o en sí misma, esta última es la pasión. La conjunción de solidaridad industrial, pertenencia y pasión es lo que hay que proteger, impulsar y proteger en las PYMES*”²⁸.

la naturaleza de las capacidades o competencias de que debe disponer lo que llama un “Analista Simbólico” (Apartados 18 y 19). Págs 171 a 182 y 221 a 236.

26 J O H N S O N BJÖRN: Institutional Learning. En B E N G T - Å K E LUNDVALL: *National Systems of Innovation. Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. Pinter Eds., London and N. York. 1992. Pág. 34. Id. 36-37.

28 Ing. Roberto Rocca, Presidente de TECHINT: presentación en el Seminario de FUNDES sobre: “*Los consensos estratégicos: grandes empresas-PYMES*”. Buenos Aires 10 de noviembre de 1998.

29 ROELENS NICOLE: «La quête, l'épreuve et l'oeuvre: la constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience». *Education Permanente* Nro. 100-101. Apprendre par l'expérience. 1989. Pág. 67, destacado nuestro.

30 Id.

2.2. LAS DINÁMICAS Y EL CONTEXTO DEL APRENDIZAJE EN LA EXPERIENCIA: EL ROL DEL INTERLOCUTOR SIGNIFICATIVO EN LA ZONA DE INNOVACIÓN

*“Una concepción de la experiencia como algo que está en el corazón de toda transformación, de toda reestructuración de los modos de pensar y de actuar; en el corazón mismo de la producción de nuevas representaciones y de nuevas interacciones”*²⁹.

La introducción de un esquema temporal en el aprendizaje hará ganar en practicidad al abordaje de la innovación esbozado en el apartado anterior. El esquema de N. Roelens abre posibilidades operacionales para la aplicación del concepto de “zona de innovación”, al distinguir analíticamente tres períodos en el aprendizaje experiencial: la búsqueda, la prueba y la obra³⁰. Por esta vía, la analítica propuesta proporciona sugerencias organizativas para la búsqueda de la innovación en la experiencia del trabajo, para identificar características esenciales de la interacción entre esa experiencia y el interlocutor portador de pretensiones de saber, y para precisar condiciones de prueba y de obtención del resultado esperado: la obra.

Los “quiebres recurrentes”: puntos de la zona de innovación

Pero antes de continuar con el dispositivo que buscamos en Roelens para la “zona de innovación”, parece necesaria una teoría sobre el “ambiente” de tradiciones culturales y normas prácticas en el cual se desarrolla la interacción cognitiva con la experiencia. En sustancia se trata de proporcionar bases para la afirmación, fundamental, de que indagar sistemáticamente en la experiencia como “zona de innovación” significa

reconstruir *historia*. La primera motivación para este aporte metódico la hemos encontrado en Habermas quien propone la idea de quiebre, como apertura de potenciales de cambio en el análisis de experiencias. Se basa para ello, en una reconstrucción sistemática del modo como W. Benjamin examina la historia, sus continuidades, rupturas y progreso.

La clave del análisis de Benjamin, dice Habermas, está en una “*imagen dialéctica*” del cambio para la cual éste no tiene sitio en la continuidad de la experiencia sino en sus *interferencias*, allí donde algo verdaderamente nuevo se hace sentir por primera vez “*con la frescura y transparencia de la aurora*”. Una metáfora estética permite a Benjamin sostener que si “*las alegorías son en el reino del pensamiento lo que las ruinas en el reino de las cosas*”³¹, es decir aquello que da expresión a la experiencia de lo sufriente, de lo reprimido, de lo irreconciliado, de lo malogrado y de lo negativo, entonces toda crítica, como esfuerzo para el cambio, tendrá que ser “*salvadora*” de aquello que la alegoría ocultó en el devenir de la historia.

De este modo, habrá que buscar en las ruinas, en las alegorías erigidas sobre los detalles minuciosos de la historia, el potencial de experiencia manifestable en “*pequeños saltos*” que hagan que lo nuevo -lo salvado- se descubra en la aparente continuidad. El éxito en la búsqueda tiene así un requisito esencial: percibir que permanece oculto en el detalle caprichoso un saber que anida en las ruinas y que sólo se lo encuentra cuando se las examina con detalle. La crítica es entonces “*la mortificación de las obras*”, tan sólo para trasladar al medio de lo verdadero lo digno de ser sabido, y de esta forma recuperarlo. Sin embargo, la fuerza salvadora de la crítica vuelta al pasado no debe ser sentimental ni romántica sino permitir que cada cual

*“cada vez más atento y sobre sí, pudiera encarar su propia historia arrancándole a ésta cada día nuevas insinuaciones”*³²

Puesto el hermoso pensamiento de W. Benjamin en el horizonte de nuestro problema, la superación de los límites al progreso del saber conceptual disponible para los grupos de trabajo, supondrá un análisis que haga posible salvar, interfiriendo sobre el hábito e inercia del pensamiento, los desarrollos presentes en pequeños detalles “*alegóricos*” reprimidos por el discurso manifiesto de los textos y relatos de las experiencias.

Es posible dar todavía un giro a la noción de interferencia en el decurso histórico, que W. Benjamin ha propuesto como clave de la innova-

31 BENJAMINW.: *El origen del drama barroco alemán*. Taurus. Madrid. 1990. Pág. 171.

32 Habermas J. 1975. Op. cit. Págs. 303 y 305.

33 DREYFUS H. *Being in the World*. The MIT Press, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, USA, 1991 (hay una traducción al castellano: *Ser en el mundo*. Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1996). La fuerza ilocucionaria -productiva- de la interpretación dada por Dreyfus, comparada con la "ingenua" traducción de la obra al castellano (J. Gaos, FCE, Colombia), se puede apreciar en la definición que, cada uno, da para los tres tipos de ruptura que caracterizan, según Heidegger, el surgir de algo disponible y útil en el mundo. Ambos lo hacen de los siguientes modos: para Dreyfus se trata de fenómenos que denomina "conspicuousness" (evidencialidad), "obstrusiveness" (obstruccionabilidad) y "obstinacy" (obstinación), para Gaos, en cambio, se tratará respectivamente de las triviales "sorpresa", "impertinencia" e "insistencia". Es claro que Dreyfus tiene en mente algo de mucho mayor alcance. Cuestión que se entiende si se considera que él debe confrontar, en el mundo práctico, con teorías tan poderosas como las que sustentan los

ción en el análisis de una historia o experiencia. Aprovechando la rica y práctica interpretación de H. Dreyfus sobre "Ser y Tiempo"³³, Flores y Winograd recuerdan que las propiedades de una cosa, en este caso su utilidad, no son algo "en sí" sino que únicamente en una situación de *ruptura*, desintegración o destrucción, aparecen a la vista y son identificadas y definidas. Para la persona que está accionando un martillo este no existe como tal, forma parte de la disponibilidad de algo manual que da por descontada, sin reconocimiento explícito o identificación de sus propiedades como objeto. El martillo se presenta como tal solamente cuando se produce algún tipo de ruptura o de indisponibilidad a su uso inmediato. Como observadores podemos hablar acerca del martillo y reflexionar sobre sus propiedades, pero para la persona que está involucrada en su uso no interrumpido, que está "lanzada" -proyectada- en este uso sin trabas, ese útil no existe como entidad, como no existen los tendones del brazo que está accionando³⁴.

La tarea del diseñador en una organización, dice también Flores, es identificar los *quebres recurrentes*, o las interrupciones en las actividades que se están llevando a cabo, preparando intervenciones para reajustarlas, de tal modo que puedan hacer frente a dichos quebres o bien evitarlos³⁵. Al emplear aquí el término "quiebre", continúa, no es la intención darle el tono de "trastorno" o "catástrofe". Un quiebre significa cualquier interrupción en el flujo suave y no examinado de la acción. Incluye acontecimientos que los participantes podrían catalogar como negativos, como cuando a la pluma con la cual se escribe se le acaba la tinta, o como una nueva oportunidad positiva, por ejemplo, un pensamiento útil al azar que interrumpe el flujo de la escritura o un amigo que golpea a la puerta.

Ampliando a su vez las connotaciones productivas de la noción de ruptura en Flores y Winograd, Nonaka y Takeuchi destacan su importancia para la creación organizacional de saber, entendida como innovación que se da en la continuidad del proceso de trabajo mismo. Cuando hay tal ruptura, sugieren, surge algo como un ruido o un caos de neto carácter constructivo:

"Cuando enfrentamos tal ruptura tenemos la oportunidad de reconsiderar nuestro pensamiento y perspectivas más fundamentales. En otras palabras, comenzamos a cuestionar la validez de nuestras actitudes básicas hacia el mundo. Tal proceso requiere del individuo un profundo compromiso personal. Una ruptura exige que giremos nuestra atención hacia el diálogo como medio de interacción social, ayudándonos

a crear nuevos conceptos. Este ‘continuo’ proceso de cuestionamiento y reconsideración de las premisas existentes, por parte de los individuos miembros de la organización, fomenta la creación organizacional de saber. Una fluctuación del entorno a menudo dispara una ruptura al interior de la organización, producto de la cual un nuevo saber puede ser creado. Algunos han llamado este fenómeno crear ‘orden salido del ruido’ u ‘orden salido del caos’³⁶.

**La teoría del contexto del aprendizaje:
la “zona de innovación”, el mundo de la vida, el claro y el habitus.**

La “interferencia alegórica” susceptible de surgir en el análisis de una experiencia, explicada por Habermas y Benjamin, por una parte, y el “quiebre recurrente” perceptible en ella, de Dreyfus y Flores leyendo a Heidegger, o la ruptura postulada por Nonaka y Takeuchi, son dos indicaciones que permiten al analista sospechar que en su interacción con el actor está llegando a un punto de la “zona de innovación”. Le falta todavía asumir que el resultado que busca no sólo depende de esos quiebres, sino además de las fuerzas y debilidades del “ambiente” en el cual actor e interlocutor se encuentran. Habitualmente el conocimiento del aprendizaje deja para análisis de tipo cultural, organizacional o institucional, las categorías y conceptos con los cuales definir su contexto; sitúa el tema, por así decir, de modo externo. Lo que viene es un intento comprensivo de enfrentar la cuestión de modo “interno” al aprendizaje mismo.

La noción central en este aspecto es la de **mundo de vida** que utiliza Habermas (cf. apartado 3.1). Ella desentraña las estructuras y **modos** de interacción -lingüísticamente mediada- que caracterizan todo adentrarse en la experiencia. El plantea que el trasfondo sobre el cual se desarrolla una interacción no sólo se compone de certezas culturales, esto es, patrones de interpretación, de valoración y de expresión, que se aceptan sin cuestionarlos -**certezas** de fondo-, sino también de **habilidades** individuales, capacidades intuitivas de **saber cómo** enfrentar una situación, y de prácticas arraigadas socialmente. Capacidades igualmente intuitivas de **saber qué** puede uno provocar en la situación. Las certezas del mundo de la vida no sólo tienen el carácter cognitivo de un saber tácito sino también, y por así decirlo, el carácter psíquico de competencias adquiridas y probadas y el carácter social de solidaridades acreditadas.

Frente al mismo problema, H. L. Dreyfus leyendo «Ser y Tiempo» introduce la noción de “claro”, espacio de posibilidades de acciones posi-

proyectos de desarrollo de una “inteligencia artificial” y, en cambio, Gaos sólo con el suave mundo de la academia. Cf. Dreyfus. op. cit. págs. 70 y ss. y Heidegger traducido por Gaos: HEIDEGGER M. *EL Ser y el tiempo*. FCE. 1993. Págs. 86 y ss.

34 FLORES F. Y WINOGRAD T.: *Hacia la comprensión de la informática y la cognición*. Ed. Hispano Europea, Barcelona, España, 1989, Pág 64.

35 FLORES F. *Inventando la empresa del siglo XXI*. Ediciones Pedagógicas Chilenas. Santiago de Chile. 1992. Pág 75.

36 Nonaka and Takeuchi (1995) op. cit. Pág. 79.

bles, es decir, realmente abiertas en una determinada situación. El **claro** limita y abre lo que tiene sentido hacer, es el trasfondo de sentido común de lo que está circunscripto en la experiencia. Posibilidades que se manifiestan dentro de un espacio físico para maniobrar, y difieren tanto de las intenciones del sujeto, como de las posibilidades objetivas, lógicas y físicas o contingentes. Tratándose de una acción, las causas no hacen que las cosas ocurran de la manera que lo hace una causalidad en un fenómeno físico, sino que para seres activos, involucrados, la causalidad permite o restringe crucialmente la acción. El claro como causalidad se refiere a la gama de acciones disponibles *en la situación dada*, no a las posibilidades disponibles en toda la cultura.

Inspirado en este abordaje, para F. Flores el “claro”, como “un claro en el bosque”, es una orientación básica hacia la vida que permite lo que llama “una nueva orientación del cambio”. Tiene tres aspectos esenciales: las **interpretaciones heredadas** del pasado, que aportan predisposiciones culturales y “estados de ánimo”; las **amenazas y oportunidades** de la situación presente, y las **posibilidades futuras** que se pueden inventar. Los “estados de ánimo” de que habla, no son estados psicológicos sino fenómenos de la interacción grupal en las organizaciones³⁷.

Para Bourdieu a su vez el **habitus produce** prácticas individuales y colectivas conforme a principios -esquemas- engendrados por la historia y asegura la presencia activa de las experiencias pasadas. Debido a que el habitus es “una capacidad infinita de engendrar en **total libertad (controlada) productos -pensamientos, percepciones, expresiones, acciones- que tienen siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas, la libertad condicionada y condicional que asegura está tan alejada de una creación de imprevisible novedad como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales**”³⁸.

Más adelante veremos (apartado 5.3) la utilización del concepto de habitus en diversos estudios europeos sobre el aprendizaje en las empresas. Aquí presentaremos sucintamente un enfoque para el cual toda acción formativa eficaz presupone *formar* reflexivamente el habitus de la práctica profesional correspondiente. Según Perrenoud, las instituciones de formación de los docentes, deberían identificar modalidades, módulos, dispositivos, situaciones, modos de formación del habitus realizables, por ejemplo, a través de trabajos prácticos, de simulaciones o de una práctica clínica. Formar un habitus supone que: 1) se quiera explícitamente hacerlo; 2) se lo tematice, se diga claramente de qué se trata; 3) se acepte que

37 Flores F. (1994) op. cit. F. Flores, ha hecho de la noción de «claro» uno de los ejes de un dispositivo teórico y operacional con el cual analiza y asesora organizaciones y negocios. Dispositivo sustentado en la hermenéutica heideggeriana al modo de H. Dreyfus y en la lingüística de los actos de habla en la línea de J. Austin, J. Searle y J. Habermas. El esquema de Flores es uno de los pocos de valor teórico sustantivo en la frondosa literatura técnica destinada al «management». De él trata el apartado 4.3, más adelante.

38 BOURDIEU P.: *El sentido práctico*. Taurus. Madrid. 1991. Págs 94-96, destacados nuestros.

no es solamente una cuestión de los formadores en terreno, sino que también en el aula se plantee la necesidad de animar grupos de análisis de la práctica y se presenten los diversos aportes interdisciplinarios de las ciencias sociales³⁹:

“Todos los formadores deberían preocuparse de la articulación de los saberes y del habitus, sabiendo que si los docentes utilizan muy poco los saberes didácticos, psicopedagógicos o psicosociológicos que han adquirido, es porque no saben servirse de ellos en cada situación. Lo que les falta, no son en absoluto métodos, saberes procedimentales suplementarios, sino una práctica encuadrada por su puesta en obra en una situación compleja y una práctica sistemática de reflexión sobre lo que ha pasado, con una alternancia y una fuerte articulación (y no una yuxtaposición) de tiempo de clases y de tiempo de trabajo en grupos de formación”.

Lo fecundo, concluye, no es oponer saberes a otros saberes, por ejemplo, saberes en determinadas disciplinas a saberes prácticos. Incluso si es útil distinguir unos de otros, es más útil preguntarse para qué sirven los saberes en la acción que aseguran la mediación entre ellos y la situación. Hay que aceptar que esta mediación no es de saberes sino de esquemas, que forman en su conjunto un habitus, y admitir que éste permite actuar “*sin saber*”, lo cual no quiere decir “*sin formación*”.

***La búsqueda de la innovación en la experiencia:
la crítica y el interlocutor significativo.***

El primero de los tres períodos mencionados por Roelens para su dispositivo analítico es la ***búsqueda*** (hacia atrás) por parte de quien puede devenir “***interlocutor significativo***”. Búsqueda orientada a reconocer aspectos del sujeto por el momento no integrados ni integrables a su identidad. Este es el punto en que entran a operar las señales que, por “*interferencia alegórica*” y/o “*quiebres recurrentes*” en la historia examinada, anuncian la posibilidad de identificar puntos de la “*zona de innovación*”.

Puesto que en el inicio no es representable, como toda entrada en un mundo de la vida según veremos más adelante, la búsqueda sólo puede expresarse en lenguaje metafórico, único capaz de asegurarle una libertad sin la cual puede sufrir la imposición de un sistema explicativo inadecuado. La búsqueda es, sin embargo, la condición de posibilidad de la experiencia. Con el objeto de dar cuenta de esa “*irrepresentabilidad*”, podemos recordar que la búsqueda en el mundo de la vida,

39 Perrenoud P. 1994. Op. cit. Más adelante criticamos el sesgo “intencionalista” de la invocación a *formar* el habitus que hace este autor (cf. apartado. 3.1).

de la experiencia y, en definitiva, de la memoria colectiva, no es algo transparente a lenguaje alguno (cf. capítulo siguiente). Por otra parte, la referencia de Roelens al rol del **lenguaje metafórico** puede ser ampliada recurriendo a formulaciones que han elucidado las fructíferas consecuencias que tiene, para toda interpretación, una adecuada comprensión de la teoría de la metáfora.

Al estudiar el uso de la metáfora en el análisis, P. Ricoeur afirma que, como en el caso del uso de un modelo, ella cumple funciones de ficción o imaginación heurística y que, transferida a la realidad, permite una **redescripción** de los significados en términos ajustados a esa realidad. De este modo, pone a dos dominios separados en una relación caracterizada, porque se emplea el lenguaje que es directamente apropiado para uno como lente para ver el otro. La metáfora entonces nos hace percibir nuevas conexiones y relaciones entre las cosas. Así, lo esencial de su uso está en la noción de redescripción, dispositivo generador de referencias y de significados nuevos. Este uso de metáforas que genera referencias originales es guiado por la interacción y la tensión entre las diferencias y las semejanzas surgidas en todo discurso analítico. Y es precisamente de esta tensión de donde brota una nueva visión de la realidad y la verdad, a la cual se resiste la visión habitual porque está apegada al empleo ordinario de las palabras⁴⁰. Más adelante veremos cómo una comprensión similar de la productividad de la metáfora es destacada por los investigaciones de la creación organizacional de saber en las empresas japonesas⁴¹.

La “ciencia-acción” coincide con Ricoeur sobre la redescripción de significados posibilitada por el uso de la metáfora. D.A. Schön afirma que un profesional aprende cuando actúa según dos modelos: por el primero “ve” la situación actual “como” algo ya presente en su experiencia, por el segundo “actúa como” si estuviera en la experiencia vivida con anterioridad. Cuando da sentido a una situación que interpreta como singular, la *ve* como algo ya presente en su repertorio, dice Schön. Pero ver *este* emplazamiento como *aquel otro* no es incluirlo en una regla o categoría ya conocida, sino más bien verlo como algo, a la vez, similar y distinto, sin ser, en principio, capaz de decir en qué consisten las similitudes y diferencias. La situación familiar funciona, entonces, como un precedente, o una *metáfora* o lo que Kuhn ha llamado “*un modelo para lo no familiar*”. Viendo esta situación como aquella, el sujeto puede también “*actuar como*” en el pasado:

40 RICOEUR P.: *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI. México. 1995. Págs. 76 y ss.

41 Cf. Nonaka y Takeuchi (1995) en apartado 2.4.

*“En la medida en que enfoca el nuevo problema como una variante sobre el viejo, su nuevo comportamiento ante la resolución del problema es también una variante sobre su anterior posición. Y en la medida en que es incapaz, en principio, de articular las semejanzas y diferencias significativas de los problemas, también lo es para articular las semejanzas y las diferencias de sus procedimientos para resolver problemas. En realidad, todo el proceso de ver-como y actuar-como puede llevarse a cabo sin una **articulación consciente**”⁴²*

Como se aprecia, la idea es que el sujeto puede reflexionar sobre las semejanzas y diferencias que ha percibido o efectuado, mediante una comparación consciente de las dos situaciones, o bien describiendo la actual a la luz de una referencia *tácita* a la otra. De manera que, sostendrá Schön recurriendo Dewey, las últimas descripciones de la situación son reflexiones y explicaciones acerca de aquellas primeras percepciones de semejanzas y diferencias que carecían de articulación. Por esto, en la indagación reflexiva sobre la experiencia sería un error atribuir al sujeto, al comienzo del proceso, la descripción articulada que más tarde consigue:

*“Es nuestra capacidad de ver las situaciones no familiares como familiares, y de actuar en aquellas como hemos hecho en éstas, lo que nos capacita para traer a colación nuestra experiencia pasada a la hora de referirnos a los casos singulares. Es nuestra capacidad de **ver-como** y de **actuar-como** lo que nos permite percibir aquellos problemas que no se ajustan a las reglas existentes”⁴³.*

La obra de la experiencia: una nueva manera de actuar

En el esquema de Roelens, la **obra** es el fin de la experiencia, manifestado en una formación que tiende a socializarse. A medida que la reestructuración del sujeto avanza, nuevas representaciones probadas como adecuadas restablecen la sensación de dominio de la situación y el desgarramiento íntimo de la prueba se detiene. En los hechos, el individuo buscará su originalidad en las nuevas formas de pensar y de actuar que ha obtenido de la prueba.

En el inicio, la **búsqueda** plantea la siguiente pregunta: ¿qué es lo que orienta al sujeto hacia una situación experiencial? Las determinaciones de la situación se cruzan cuando actos o microactos, a menudo “sin razón”, conectan cadenas causales que habrían podido permanecer independientes. En estos azares no azarosos se pueden encontrar, a posteriori,

42 Schön D.A. (1992), op. cit. pág. 71 (las negritas son del autor, el destacado es nuestro).

43 Id. 72.

manifestaciones de algo que estaba en el sujeto y se encontraba en contradicción con lo que era hasta entonces su idea de la realidad.

La **prueba** es el momento de confrontación con una situación de vida surgida en la búsqueda, momento revelador en esa situación. Es la piedra de toque de la experiencia en cuanto anticipación de sus sentidos posibles, puente con lo que es “otro” en el mundo y con un otro también protagonista, el **interlocutor significativo**:

“alguien que parece vivir en un universo diferente y que por ello es la figura de ruptura con la realidad, que por su manera de ser interpela y hace eco a la búsqueda y que parece tener las claves de aquello que el sujeto no comprende”.

Sólo en ése momento de la experiencia que es la **prueba** se activará el doble proceso de formación del pensamiento: el de descentramiento, por el cual el pasado deja de ser egocéntrico y es socializado, y el de interiorización, por el cual se despega de las certezas transmitidas y evoluciona hacia el pensamiento personal. Más la prueba desarrolla sus paradojas, mayores son las posibilidades de nuevas asociaciones de pensamiento. Más fuerte es aquella, más importante es el cambio logrado y más creadora es la síntesis. Pero en este punto, el individuo no ha terminado aún su experiencia y debe confrontar todavía con las paradojas del cambio. La distancia con lo que era antes de la prueba le crea un sentimiento de discontinuidad personal. La distancia respecto de su grupo de pertenencia le crea un sentimiento de exilio. Para luchar contra estos sentimientos y avanzar en la **obra** tiene varias soluciones posibles:

- Puede dar al **interlocutor significativo** un rol de garante de la identidad. Llegará entonces a una especie de “conformación” al otro, ya no habrá formación experiencial sino formatización experiencial, sobreadaptación.
- Puede permanecer en sus sentimientos de discontinuidad y exilio buscando mantenerse fiel a su herencia cultural y abrir así camino a su originalidad. La obra será la aparición de una manera de proceder, de un estilo en una práctica, de todos los hallazgos que permiten el balance entre el antes y el después de la experiencia.

El abordaje de Roelens da la idea de una transacción, en términos de Dewey, en la cual pueden distinguirse dos posiciones del sujeto radicalmente distintas: 1) la experiencia como confrontación con algo nuevo,

como ruptura que se traduce en “*hacer la experiencia*”, como carencia de estructuras que empuja a buscar alguna para restablecer el dominio de la situación; 2) la experiencia como cuadro de pensamiento ya constituido, a la que se llama “*tener experiencia*” o “ser profesional”, cuya marca es la evidencia, la sensación de dominio de la situación.

En el lenguaje de la interacción, las relaciones concretas que definen la situación de “hacer la experiencia” no tienen, para el sujeto, equivalentes en representaciones que le permitan asimilarla a lo conocido. La experiencia es entonces antagónica con el curso normal de las cosas, desestabiliza, hace irrumpir aspectos desconocidos de la vida de la persona y de los otros, es decir, de lo real. En ese trayecto, la formación dependerá de los alcances de tal problematización y de su anclaje en la realidad del sujeto y en su identidad. Dependerá pues “*de la dialéctica entre el sujeto y las situaciones experienciales y, en esto, sobrepasará el restablecimiento del equilibrio funcional con el contexto*”⁴⁴. Habrá abierto entonces lo que hemos llamado una “zona de innovación” y, en situación de trabajo, generado las condiciones para una formación “creativa” de competencias profesionales.

En referencia a cuestiones similares, nuestra investigación, ya citada, registraba que la promoción de instancias grupales y de otras formas de interacción y discusión favorecía la posibilidad de mejora continua de las prácticas productivas. Se pone así de manifiesto, decíamos, la necesidad de desarrollar un lenguaje común que haga posible una crítica metódica y fundamentada por la cual la experiencia empírica y tácita se torne reflexiva, es decir, sistemática y abierta a la crítica pública⁴⁵. Estas ideas, surgidas desde la experiencia de la empresa competitiva argentina, se conectan fácilmente con el pensamiento y los diseños de la ciencia-acción. A su vez, una lectura de aquellas con la óptica de Roelens, confirma la pertinencia empírica y la importancia metodológica de conceptos como el de aprendizaje de la “inteligencia de la situación” y de mediación del “interlocutor significativo”.

Es plausible entonces la tesis de que aprender, superar la reproducción de ciertos patrones de comportamiento, exige operar por la búsqueda de palabras, de símbolos, de relaciones puente entre las diferentes realidades. La libertad fundamental de pensar y producir la realidad a partir de la experiencia es antagónica con la necesidad de dominio y de equilibrio inherentes a las organizaciones y sistemas sociales. La resistencia que puede surgir de ese antagonismo sólo estimulará la productividad de la obra si hay posibilidad de una dialéctica, es decir,

44 Roelens N. Op. cit. pág 71.

45 Cf. Rojas E., Catalano A.M. et alii (1997) op. cit.

si el sistema en cuestión es abierto. Si no es así, esa resistencia será desproporcionada y la obra se agotará en la objeción impotente. Veo por doquier, dice Roelens, la inercia de la obra no recibida, en particular en el mundo del trabajo, donde el agotamiento permanente de la elaboración de la obra contrasta con el leimotiv actual de la invocación recurrente a la creatividad⁴⁶. Un trabajo de D. Linhart clarifica este fenómeno desde la perspectiva de la creatividad de grupos de trabajo en empresas que transforman su gestión haciéndola “participativa”. Al analizar las conexiones entre integración social del colectivo de trabajo, movilización de saberes y productividad, la conclusión de la autora es que la base de toda motivación y creatividad está en el carácter autónomo y «clandestino» -no formalizado ni reconocido- del colectivo de trabajo, capaz por ello de generar sus propias normas y condiciones de liderazgo⁴⁷.

46 Roelens, op. cit.

47 Cf. D. LINHART: ¿Qué cambios en la empresa?. En Rev. *Sociología del Trabajo*, Nro. 11, Siglo XXI, Madrid, 1990).

48 Schön D.A. (1992), op. cit. pág. 41. Tanto Schön como C: Argyris y otros de los integrantes de la escuela de la “ciencia-acción” han desarrollado durante más de veinte años sus investigaciones en Harvard y en el MIT, siendo muy utilizados por la literatura de reingeniería moderna, por ejemplo por P. Senge. Una inteligente aproximación práctica y metodológica a los diseños de la “ciencia-acción”, elaborada en el contexto de aportar a la formación, en Argentina, de un management en condiciones de dirigir una “**empresa que aprende**” puede encontrarse en GORE, E.: *La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos*. Eds. Gránica. Buenos Aires. 1996.

2.3. LA CIENCIA-ACCIÓN COMO MÉTODO DE LA ZONA DE INNOVACIÓN Y LA COMPETENCIA PROFESIONAL COMO CIENCIA-ACCIÓN

“el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán alejado de la vida ordinaria pueda parecernos en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos” (D. A: Schön)⁴⁸.

El análisis reflexivo del trabajo como competencia profesional

La profesionalización, sostiene Perrenoud en abierta convergencia teórica con la ciencia-acción, implica una **práctica reflexiva** que exige la capacidad de hacer evolucionar los actos profesionales y de completar los saberes y los saber hacer en la medida de la experiencia y de los problemas que ella plantea. Un práctico reflexivo es alguien que no se contenta con lo aprendido en la institución educativa ni en sus primeros años de práctica, sino que pone constantemente en relación su oficio con sus objetivos, sus pasos, evidencias y saberes. El “**entra en una curva sin fin de perfeccionamiento, porque teoriza el mismo su práctica**”, solo o de preferencia en el seno de un **equipo**, se hace preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta al futuro, prevé hacer las cosas de otro modo la próxima vez, se da objetivos más claros, explicita sus expectativas o sus pasos. Es, evidentemente, cuestión de cada cual reflexionar espontáneamente sobre su práctica, pero si esto no es ni **metó-**

dico, ni regular, no lleva necesariamente a tomas de conciencia y cambios. La práctica reflexiva es un trabajo que exige un método y demanda una formación. Deviene paradójicamente una “**rutina del cambio**”⁴⁹.

Inspirada en una tesis de J. Dewey sobre la investigación de los métodos de enseñanza, la ciencia-acción concibe directamente la reflexión sobre la práctica productiva como profesionalización:

*“Una permanente sucesión de informes minuciosos, extraídos de casos reales, que den cuenta de las condiciones que en la experiencia han demostrado ser favorables o desfavorables para el aprendizaje, podría revolucionar por completo el tema del método. El problema es complejo y difícil. El aprendizaje implica... al menos tres factores: conocimiento, habilidad y disposición. Cada uno de ellos debe ser estudiado. Esto requiere juicio y arte para seleccionar del conjunto de circunstancias de un caso aquellos elementos que son las causas del aprendizaje, cuáles son influyentes y cuáles secundarios e irrelevantes. Esto exige franqueza y sinceridad para no perder de vista ni el éxito ni el fracaso y para evaluar el grado relativo de éxito obtenido. Ello requiere observación cualificada y aguda para observar los indicios de progreso en el aprendizaje, y más aún para detectar sus causas; un tipo de observación mucho más experta que la que se necesita para anotar los resultados de los tests mecánicamente aplicados. Sin embargo, el progreso de cualquier ciencia de la educación depende precisamente de la acumulación sistemática de este tipo de material”*⁵⁰

El estudio de la reconversión en una empresa textil canadiense, antes citado, ha permitido una síntesis ilustrativa de la “**ciencia-acción**” en materia de aprendizaje y dado formas concretas a una particular epistemología de la práctica profesional⁵¹. El argumento de Wittorski es que un aprendizaje para el cual la reflexión sobre la experiencia práctica transforma los **modelos de acción**, individuales y colectivos, hace surgir nuevos saberes en y de la acción misma. Este estudio ilustra empíricamente la teoría al caracterizar los procesos reales de trabajo, descifrar cómo se elabora un nuevo pensamiento colectivo sobre el trabajo y cuál es el rol, y la contribución, de operadores, supervisores y animadores de tales procesos grupales. Situada así la interacción grupal reflexiva en el centro de las operaciones cognitivas y de aprendizaje, la ciencia-acción podrá ampliar su poder de construcción racional -por ejemplo, recurriendo a una “racionalidad ampliada”- si se la conecta con la teoría habermasiana de la acción comunicativa.

49 Perrenoud. P. op. cit.

50 Cf. Schön D.A. (1992) op. cit. pág. 273. La referencia es a: DEWEY J. J. *Dewey on Education: Selected Writings*. R.D. Archambault (comp). Chicago University Press. Chicago. 1974.

51 Wittorski R. (1997), op. cit. pág. 48. El texto de este apartado descansa ampliamente sobre la elaboración hecha por este autor, en particular en las páginas 75 y ss de su obra. No es así cuando se aclara explícitamente que la fuente es otra o cuando el modo de enunciación es inequívocamente nuestro.

**La reflexión innovativa sobre el trabajo:
una acción necesariamente grupal**

La primera fase de análisis grupal consiste en una **descripción** de las actividades y tareas productivas orientada a una explicitación de las prácticas habituales del trabajo que compromete a todos en una discusión/reflexión colectiva sobre la acción profesional. Dicho de otro modo, esta descripción es una evocación mental de los actos del trabajo en la forma de una reflexión sobre éstos. Se da entonces una verbalización colectiva de representaciones del pasado que juega el rol de una demostración de las prácticas individuales ante los miembros del grupo.

A menudo, los empleados se escuchan sobre las actividades descritas en la medida en que tienen puestos de trabajo similares, pero cuando la descripción plantea una dificultad y se produce una discusión y cuestionamientos recíprocos, surge el conflicto. Este primer proceso lleva a analizar las referencias que produce la imagen/representación de la experiencia común, concebida según la noción de “representación retrospectiva” desarrollada por Cazamian⁵²: **representación de hechos, imagen de prácticas** realizadas en momentos y lugares específicos. Surge así un primer interrogante sobre la eficacia constructiva del diseño: ¿cómo operacionalizar inequívocamente la noción intuitiva de “representación” como estado mental individual? Es decir, ¿cómo definir operacionalmente la noción, indispensable, de “representación colectiva” de la experiencia, en circunstancias que los relatos son individuales?

La reflexión consiste también en hacer expresar por los operadores sus **modelos de acción** o “*conocimientos adquiridos en la acción*”, destinados a devenir conocimientos formalizados en un documento o en los registros utilizados. Dicho de otra manera, el análisis rinde explícitos y comunicables “saber hacer” individuales diferentes, que corresponden, frecuentemente, a los “trucos del oficio”, o a lo que M. Polanyi ha denominado saber tácito. La verbalización pública de prácticas habituales de trabajo, lleva así a un primer proceso explicativo del pensamiento individual sobre los saber hacer y, también, sobre las maneras generales de ver el trabajo. Se alcanza en consecuencia un nivel inicial de socialización de las representaciones individuales.

En fases más avanzadas, el pensamiento individual expresado públicamente deviene compartido en el colectivo por un proceso de aprendizaje

⁵² La mención es a CAZAMIAN P.: *Traité d'ergonomie*. Paris. Éditions Octares Entreprises. 1987.

que la “ciencia-acción” llama de “curva simple”. A través de su descripción en el grupo, este aprendizaje consiste para cada uno de los participantes en tomar conciencia y conocimiento de la existencia de saber hacer y prácticas diferentes.

La productividad de la reflexión colectiva exige una racionalidad ampliada.

Pero la ***reflexión colectiva*** sobre las prácticas encuentra, a veces, dificultades no solamente por las vacilaciones y barreras individuales para expresarse en grupos, sino por los modos mismos de la elaboración colectiva. Por ejemplo, surgen a veces tensiones, internas a los grupos, entre operadores que no trabajan al mismo nivel de calidad y cantidad, lo cual provoca tendencias a cuestionar la legitimidad de una determinada posición individual en la empresa y, en otros casos, tendencias a replegarse sobre sí mismos, temiendo denuncias colectivas sobre malos métodos de trabajo. En esa situación el análisis, orientado en principio a la búsqueda desinteresada de la verdad, corre el riesgo de transformarse en una operación de gestión organizacional, suscitada por el interés –unilateral- de corregir los errores detectados. Riesgo de pasar de la acción reflexiva a la acción ***instrumental***. En tal caso, la respuesta de la ciencia-acción es que el trabajo colectivo emprendido no se sustenta ya por sí sólo y que ciertos cuestionamientos lo perturbaban en cuanto los operadores/as y supervisores, que intervienen en los grupos, ponen en juego cuestiones e intereses divergentes, entre ellos y con otras categorías. Se impone entonces una elaboración ***estratégica*** de compromisos y nuevas reglas de acción capaces de satisfacer las diferencias surgidas.

Como se verá más adelante (capítulos 3 y 4), cuando la acción comunicativa se transforma en instrumental, se hace inevitable una discusión sobre la posibilidad de aprendizajes sustentados en una comprensión y un entendimiento genuinamente racionales. Discusión que no puede resolverse satisfactoriamente apelando sólo al ejercicio de una “racionalidad limitada”, que intentará superar los efectos negativos introducidos por las manipulaciones instrumentales a través de una negociación, más “subjetiva”, de grupos y contextos restringidos. No obstante que el enfoque “limitado” tiene ventajas respecto del clásico, para el cual, como se sabe, carencias de entendimiento se negocian y sancionan simplemente por medio del poder, sólo puede salvarse la posibilidad de comprensión y aprendizaje genuinos a través del recurso a una “***racionalidad ampliada***”. En términos de ésta, el campo de la razón no

se restringe a los hechos y estados de cosas instrumentalizables (visión clásica) sino que incluye patrones específicos de racionalidad para la validez, por vía de argumentos aceptables, de las normas del grupo y de los valores que sustentan la autonomía y expresión de los sujetos involucrados. Es decir una racionalidad que va más allá del mundo objetivo, para alcanzar el mundo social y el mundo subjetivo.

Así, la cuestión es que, en los marcos de una racionalidad ampliada, tanto el “interlocutor significativo” de Roelens como el “animador” o el “tutor” en las interacciones de la ciencia-acción, tienen a su disposición argumentos y discursos que superan ampliamente la referencia a la realidad “objetiva”, habitual en una conversación racional convencional. En efecto, más allá de la constatación de la **verdad** de lo enunciado en la comunicación, los argumentos racionales alcanzan ahora a los valores de **rectitud** asignados al cumplimiento de las normas del grupo, tanto como a los de veracidad y **autenticidad** asignados a las manifestaciones y expresiones de la autonomía y responsabilidad de las personas que lo integran. La comunicación mirada según las pautas de la teoría de la acción comunicativa adquiere todas las posibilidades de aprendizaje que abre la utilización del lenguaje cotidiano.

El punto importante es que la aguda reflexión teórica constitutiva de la ciencia-acción, si bien le ha permitido reconocer entre sus raíces el aporte de la teoría crítica habermasiana comprometida, dice que ésta, con “*un criticismo interno de las prácticas de la comunidad a la cual se dirige*”⁵³, no le ha llevado a sacar todas las consecuencias de esta convergencia teórica. Por ejemplo, respecto de la ampliación de las pautas de racionalidad ha empeñado en la reflexión grupal, comentada, o en las complejidades del “saber tácito” como saber del mundo de la vida, cuya visión examinaremos en el punto siguiente.

Finalmente, la elaboración de una nueva forma de pensamiento colectivo sobre la base de los esquemas de la ciencia-acción podrá formularse según una estructura de tres elementos: 1) los miembros de los grupos adquieren la impresión de compartir las mismas condiciones y situaciones de trabajo; 2) consideran que el trabajo no tiene sentido si no es realizado con un objetivo de obtención de **calidad**, esto es, el sentido del acto de trabajar reposa ahora sobre la atención que pueda aportarse a su ejecución; 3) la sobrevivencia de la empresa depende de la calidad del trabajo, cuya responsabilidad a su vez es colectiva.

53 Cf. ARGYRIS, C., PUTNAM R. AND MAC LAIN SMITH, D.: *Action science*. Jossey Bass Publishers. San Francisco. 1985, pág. 6.

**La función crítica de la ciencia-acción:
la apertura del saber de trasfondo (tácito).**

La recepción de la teoría habermasiana ha permitido a la ciencia-acción criticar acertadamente la incapacidad de la epistemología tradicional “positivista” para incorporar la perspectiva del actor. Una epistemología del saber práctico “*se refiere no solamente al conocimiento de las relaciones entre medios y fines sino también a una inteligente elección de los fines*”. En toda crítica efectiva, se sostiene desde la ciencia-acción, sólo los actores son “*los jueces finales de su validez*”. En consecuencia, resultará confirmada sólo si ellos mismos están de acuerdo en que su visión del mundo deviene “*reflexivamente inaceptable*”, a la luz de una información válida y en los marcos de una discusión libre que Habermas llama una “*situación ideal de habla*”⁵⁴. La conclusión será que:

*“crear y comprender comportamientos en el mundo que conduzcan a generar información válida requiere condiciones en las cuales los agentes pueden hacer opciones libres e informadas y sentirse internamente comprometidos con esas opciones”*⁵⁵.

En la misma línea, la ciencia-acción ha desarrollado una epistemología de la acción como fuente de **conocimientos válidos**. Más precisamente, considera los conocimientos resultantes de la acción tan “válidos” como los de la investigación científica. Desde esta singular visión de los nexos entre ciencia y experiencia común, Argyris y Schön establecen una distinción entre el conocimiento **en la acción** y el conocimiento **de la acción**. El principio es que si el práctico no posee conocimiento *de* la acción que inicia y, sin embargo, logra actuar eficazmente en situaciones diferentes, es porque posee conocimientos no explicitados pero eficaces: los conocimientos *en* la acción⁵⁶. De esta manera, la teoría delimita fronteras con el intencionalismo y, en consecuencia, se hace compatible con la teoría de los actos de habla y de la comunicación que examinaremos en los capítulos siguientes. Para sus seguidores, quien actúa, lo hace según una **intención** que descansa en juicios de valor y, por consiguiente, el sólo análisis causa-efecto no permite aprehender la intención del actor. Es sólo hurgando en la acción efectuada que se puede discernir los valores que usa como referencia y aprehender su sentido.

Cuando se examina la estrategia del comportamiento en la producción, según Schön se precisa pasar de la óptica de resolución de problemas (“problem solving”) a un análisis de la **situación problemá-**

54 Id. pág. 74.

55 Id. pág. 77.

56 Cf. ARGYRIS C. and SCHÖN D.A.: *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading (Mass): Addison Wesley, 1978. También ARGYRIS C., and SCHÖN D.A.: *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. Jossey Bass Publishers. San Francisco. 1989.

tica: es el “*problem setting*”⁵⁷. En efecto, el “*problem solving*” sólo da acceso a la intención que se piensa haber tenido (la “*espoused theory*” según Argyris), que posibilitó identificar el problema, y no a la intención real (la “*theory in use*” según el mismo autor). Si se quiere un problema bien definido, que encaje con las teorías y técnicas disponibles para el sujeto, éste debe construirlo a partir de los materiales de una situación que, en términos de Dewey, cabe definir como “*problemática*”. “*Y el problema de la definición del problema no pertenece a la categoría de los problemas bien definidos*”⁵⁸.

Todo individuo en una situación particular busca comprenderla al interior de un *cuadro* que se fija él mismo, que corresponde a una representación de la situación elaborada a partir de sus experiencias. A su vez, estas experiencias le han permitido construir *modelos de acción* para la organización que el sujeto da a los elementos/problemas de la situación y, por consiguiente, del cuadro. Los modelos de acción son modos de hacer desarrollados por ensayo y error en las situaciones vividas. Aquellos que son eficaces vienen rápidamente a la memoria, corresponden a conocimientos tácitos, saber hacer o “*knowing-in-action*”⁵⁹ y tienen las propiedades siguientes:

- “1. Los actores saben actuar espontáneamente; no tienen necesidad de pensar antes o durante la realización de su acción.
2. Los actores son a menudo inconscientes de haber aprendido esos modelos de acción.
3. Los actores son habitualmente incapaces de describir este conocimiento que su acción revela, por lo demás”⁶⁰.

El individuo recurre a estos modelos de acción, convenientes en relación al cuadro, organizados según principios directores y postulados (las “*governing variables*”). Por ejemplo: querer causar buena impresión, querer manejar la discusión. En este punto, la ciencia-acción da cuenta de la compleja cuestión de los saberes de trasfondo del mundo de la vida (analizados en el apartado 3.1 en relación a la acción comunicativa). Para Wittorski, la noción de modelo de acción es próxima, simultáneamente, a la de calificación tácita y a la de conocimiento tácito, utilizadas por Jones y Wood⁶¹.

La “*calificación tácita*” designa los “*trucos del oficio*”, difícilmente formalizables y que sólo se aprenden en la experiencia, a menudo colectiva. Ella es identificable en tres dimensiones relevantes:

- los comportamientos hechos *rutina*;

57 SCHÖN D.A.: *The reflective practitioner, how professionals think in action*. USA: Basic Books. 1983. También, SCHÖN D.A.: *Educating the reflective practitioner*. Jossey Bass Publishers. San Francisco. 1987.

58 Schön D.A. (1992), op. cit. pág. 18.

59 Schön 1983, op. cit.

60 Cf. SERRE F.: La science action, le rapport entre la science et la pratique professionnelle. En TESSIER R. et TELLIER Y. (ed): *Changement planifié et développement des organisations: méthodes d'intervention, consultation et formation*. Presse de l'Université de Québec. Québec. 1992, pág. 413..

61 Cf. JONES B., et WOOD S.: Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies. *Sociologie du travail* Nro. 4. Paris. 1984.

- los “**trucos** del oficio”, que permiten al obrero encontrar soluciones a situaciones inesperadas y no previstas;
- la calificación de **cooperación**, que se desprende de la naturaleza colectiva del proceso de trabajo y que permite al conjunto de un equipo, por una parte, trabajar eficazmente y, por otra, valorizar su contribución tomando en cuenta el conjunto del proceso de producción.

La noción de **conocimiento tácito** reenvía al saber adquirible en la práctica. Para la ciencia-acción, estas formulaciones son similares a las de Polanyi respecto a las dimensiones tácitas (“tacit dimensions”) del conocer. Como veremos, este enfoque parece guiarse además por los modos en que John Dewey define la relación entre ciencia y experiencia y las posibilidades de verificación que tienen los aprendizajes basados en ésta. Según Argyris et al⁶², y este es el núcleo de la teoría, en una situación dada el individuo analiza la situación, construye un cuadro de percepción sobre la base de sus experiencias pasadas y decide actuar de una determinada manera: es la reflexión **en la acción** (“*reflection-in-action*”) producida espontáneamente, sin conciencia. Reflexiona enseguida sobre la eficacia de su acción, puede entonces decidir modificarla, es ahora la reflexión **sobre la acción** (“*reflection-on-action*”) que corresponde a una verificación⁶³. El individuo **actúa entonces como un investigador** en el sentido en que:

- construye, en un primer momento, una problemática (un cuadro de lectura de la situación);
- formula enseguida hipótesis, actuando según un cierto modelo de acción;
- verifica sus hipótesis, analizando los resultados de su acción.

Este patrón de indagación, aclara D. Schön, se describe mejor como una secuencia de momentos en la reflexión⁶⁴ (la descripción que entrega tiene notables similitudes con la de N. Roelens):

- “*Para empezar existe aquella situación para la que tenemos respuestas espontáneas y rutinarias*”, dependientes de un conocimiento en la acción que puede describirse en términos de estrategias, comprensión de los fenómenos y definiciones de una tarea o problema apropiados a la situación. Este conocimiento es tácito y producirá resultados en cuanto se mantenga dentro de los límites de la “normalidad”. Desde la perspectiva habermasiana, están operando en esta fase las certezas del mundo de la vida cotidiana.

62 ARGYRIS, C., PUTNAM R. AND MAC LAIN SMITH, D, 1987, op. cit.

63 Schön D.A, 1987, op. cit.

64 Schön D.A. 1992, op. cit. págs. 37-38.

- “Las respuestas rutinarias producen una **sorpresa**, un resultado inesperado, agradable o desagradable”, que no se responde a las categorías que ha proporcionado el conocimiento en la acción. Inherente a toda sorpresa es el hecho de que consigue llamar la atención y motivar una reflexión o, en términos de Roelens, una **búsqueda**.
- “La sorpresa conduce a una **reflexión dentro de una acción-presente**” que, en alguna medida, resulta consciente, aunque no se produzca necesariamente por medio del lenguaje hablado. Influye ahora tanto el acontecimiento inesperado como el conocimiento en la acción que le preparó el terreno, preguntándose el actor algo así como “¿qué es esto?” y, al mismo tiempo, “¿cómo he estado pensando sobre ello?”. El pensamiento se vuelve entonces sobre el fenómeno sorprendente y, simultáneamente, sobre sí mismo. La convergencia metodológica con el enfoque de Roelens es ahora con la fase que ésta llama **prueba**.
- “La reflexión en la acción posee una función **crítica**” y cuestiona los supuestos del conocimiento en la acción. El pensamiento critica aquello que trajo a la situación y favorece la reestructuración de estrategias, comprensión y definición de problemas. La comparación con la estrategia conceptual de Roelens indica así que se inicia la fase de la “**obra**”.
- “La reflexión en la acción da lugar a la **experimentación in situ**”. Se idean y prueban nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar su comprensión o afirmar los pasos dados para que las cosas vayan mejor. La experimentación conducirá a resultados deliberados o producirá sorpresas que exigirán posteriores reflexiones o experimentaciones.

El saber profesional como producto de la experimentación

La idea de la experimentación como adquisición de profesionalidad converge con la teoría de la acción comunicativa que se expondrá y criticará en el capítulo siguiente. ¿Cuál es la lógica de la inferencia experiencial, en qué sentido, dice Schön, podemos ver la reflexión en la acción como una experimentación rigurosa?⁶⁵.

En su sentido más amplio, responderá, experimentar es actuar con el fin de observar lo que resulta, pero esta actuación observante tiene tres tipos posibles de realización. El primero, puede definirse como **experimentación exploratoria** y tiene exclusivamente la finalidad de ver lo que se deriva de la acción, sin acompañarla de predicciones. El experimento exploratorio es la actividad placentera y minuciosa cuyo éxito estriba en la obtención del sentido de las cosas.

65 Id. pág. 74.

El segundo tipo de experimentación, para Schön, se orienta explícitamente a la obtención intencional de cambios, se trata de lo que llama “**experimentos de comprobación de movimientos**”. Cualquier acción o manipulación de cosas premeditadamente emprendida con una finalidad puede ser vista como este tipo de experimento. Y en los casos en que no hay resultados inesperados, el movimiento realizado se *afirma* cuando consigue lo esperado o se *niega* cuando no lo hace. Sin embargo, en casos de efectos inesperados, se pueden obtener muy buenos resultados sin pretenderlo u otros muy malos pueden acompañar la obtención de los resultados previstos. Entonces el éxito de un movimiento no significa solamente la consecución del fin sino también la satisfacción por su logro. En estos casos, una explicación plausible de la lógica de afirmación o de negación se registrará por la respuesta –positiva o negativa– a la pregunta por la satisfacción de las condiciones de éxito de la acción, consideradas las consecuencias de ésta de forma global.

Al tercer tipo de experimentación, Schön le ha denominado “**comprobación de hipótesis**”. Es el caso típico del experimento controlado en laboratorio, en el cual el éxito produce una discriminación intencionada entre hipótesis contrapuestas sometidas a procedimientos de refutación. Si las consecuencias previstas de una hipótesis dada, H, se ajustan a lo que se observa, y las predicciones que se derivan de las hipótesis alternativas no lo hacen, entonces H ha sido confirmada y las demás no confirmadas. El punto es que, en la práctica, la hipótesis sujeta a experimentación puede ser una que sólo está implícita en el modelo de los movimientos que se efectúan⁶⁶.

En la experimentación in situ, la lógica de comprobación de hipótesis es esencialmente la misma que en la investigación. La diferencia está en el control de los efectos del contexto. El contexto de la práctica es diferente del contexto de la investigación, en cuanto no puede eludir la relación entre los cambios obtenidos y la comprensión de los mismos. En términos de Habermas, se da una articulación entre orientación al éxito y orientación al entendimiento, inherente a todo proceso de producción y, por consiguiente, a todo ejercicio de profesionalidad. Veremos más adelante que esta articulación es negada en principio por Habermas, cuestión que criticaremos siguiendo un sugerente análisis de P. Zarifian. Coincidiendo con esta crítica, Schön subrayará que el práctico posee interés por conseguir que la situación se transforme según los fines que ha prefijado y, también, interés por la comprensión de los cambios de la situación. Su conclusión es que cuando un práctico reflexiona en una acción que percibe como singular, prestando atención

66 Id. pág. 75.

a los fenómenos ocurrentes y a su precomprensión intuitiva, mediante las mismas acciones experimenta de manera exploratoria, comprueba movimientos y manipulaciones de cosas y verifica deductivamente hipótesis.

La crítica y el cuestionamiento como condición del aprendizaje de “curva doble”.

El actor que verifica experimentalmente, entonces, los efectos de su acción incrementa, al mismo tiempo, su comprensión de lo real. No obstante, el cuadro de la situación que se construye permanece inconsciente y habrá que analizar las relaciones entre situación y actor para comprenderlo. Pues bien, *en las situaciones en que son ineficaces, los actores no cuestionan su cuadro de percepción de la situación*⁶⁷. Ven ésta siempre de la misma manera y tienden, por lo tanto, a reproducir modelos de acción ineficaces.

Dos tipos de **aprendizajes** o de **cambios** son posibles cuando los actores son ineficaces. En primer lugar, el llamado aprendizaje **de curva simple** (“*single loop learning*”) que surge cuando las nuevas estrategias no cuestionan el cuadro de percepción de la situación. Ocurre, por ejemplo, cuando el nuevo comportamiento es sugerido por una tercera persona. En segundo lugar, el aprendizaje **de doble curva** (“*double loop learning*”) pone en cuestión el cuadro de percepción, antes incluso de buscar una estrategia comportamental alternativa a la utilizada. La constitución de un nuevo cuadro permite entonces la producción de modelos de acción eficaces. Para la ciencia-acción, el verdadero cambio, que es también un verdadero aprendizaje, se sitúa en este segundo caso. Más precisamente, las dos situaciones de aprendizaje se distinguen de la manera siguiente:

- En el aprendizaje de **curva simple**, el actor adopta un nuevo modelo de acción, propuesto por otros, con vistas a ser eficaz en una situación dada. Modelo que, por ejemplo, puede ser una simple imitación del comportamiento observado. En este caso, no cambia su cuadro de percepción y sus representaciones de la situación sino sólo su comportamiento. La adaptación es puntual puesto que la manera de ver las cosas no ha cambiado. Reubicado el actor en el mismo tipo de situación, tenderá a reproducir los modelos de acción anteriores.
- En el aprendizaje de **curva doble**, el actor, ineficaz en la situación, cambia su cuadro de percepción y abre la posibilidad de producir

67 Argyris et al, 1987, op. cit.

nuevos modelos de acción, eficaces con relación a ella. El cambio se realiza por un **questionamiento sobre sí mismo** efectuado a partir de un análisis de la situación y del comportamiento adoptado⁶⁸. Lo fundamental es que, en este caso, los actores preconizarán un análisis público y contradictorio.

De hecho, la ciencia-acción muestra que, en la vida cotidiana, **funcionamos como investigadores**. Frente a una situación, construimos una problemática (un cuadro de percepción de la situación) y testamos hipótesis (modelos de acción). No obstante, no somos conscientes de las distorsiones de nuestra percepción de la realidad, que actúa al modo de un cuadro. Estas distorsiones generan errores en la elección de los modelos de acción y engendran acciones a veces ineficaces. Para superar la ineficacia, la ciencia-acción propondrá cuestionar el cuadro de percepción (“*problem setting*”) de modo que el consiguiente reencuadramiento posibilite modelos de acción adaptados.

Las ciencia-acción ha permitido definir toda la gama de conceptos, metodologías y técnicas que están comprendidos en el llamado **aprendizaje organizacional**. Hay posibilidades de aprendizaje organizacional cuando los miembros de una organización actúan a partir de sus representaciones y detectan una convergencia o un desfasaje entre resultados observados y esperados. Cuando hay desfasaje, esto es, cuando la acción es ineficaz según la terminología usada más arriba, los agentes buscan corregirlo inventando nuevas estrategias, fundadas sobre nuevas hipótesis. Pero, para que haya aprendizaje organizacional, los descubrimientos de los agentes deberán ser codificados en representaciones compartidas o referencias a las “*teorías en uso*” en la organización⁶⁹. Es decir, el aprendizaje obtenido es del tipo de “*curva doble*” (siguiendo la terminología). Cuando la acción es ineficaz, se aclara, la posibilidad de aprendizaje organizacional dependerá de una ponderación de los desfasajes entre expectativas y resultados y de las exigencias que surjan de codificar los cambios realizados⁷⁰. Esto es, la posibilidad de aprendizaje organizacional dependerá de:

- Una toma en cuenta constructivista de los **desfasajes** entre expectativas y resultados, que se evidencian porque obligan a nuevas estrategias, induciendo aprendizajes en función de los cambios explícitos de concepción de las situaciones;
- La puesta en evidencia de que los descubrimientos, invenciones y evaluaciones deben ser codificados en la **memoria organizacional**.

68 Id.

69 ARGYRIS C. and SCHÖN D.A. *Organizational learning II: Theory, Method and Practice*. Reading. (Mass.) Addison-Wesley. 1996.

70 PARLIER M.: “*De l’entreprise qui forme à l’entreprise qui apprend*”. Rev. Actualité de la Formation Permanente Nro. 143 Dossier: Du référentiel emploi au référentiel formation. 1996. Pág. 16.

La memoria de la organización consiste en la formalización, en rutinas o procedimientos, de los saberes así construidos.

La crítica japonesa a las dificultades de la ciencia-acción para ver el saber como interacción en el trabajo cotidiano

Para Nonaka y Takeuchi, la tradición que enfatiza la identidad de cuerpo y mente ha sido esencial para el pensamiento japonés desde el establecimiento del budismo zen. Ella contrasta con el pensamiento subyacente a la “organización que aprende”, cuyo foco está en el aprendizaje con la mente, no con el cuerpo. P. Senge uno de los “apóstoles” de este pensamiento dice que el aprendizaje por prueba y error es un engaño, dado que las decisiones más críticas tienen consecuencias en el conjunto del sistema extendiéndose por años y décadas, lapso de tiempo que hace imposible el aprendizaje “por experiencia directa”⁷¹.

Los investigadores japoneses sostienen que las teorías “occidentales” de la organización ponen unilateralmente el énfasis en el pensamiento lógico y analítico, así como en un saber explícito disponible en la cúpula de la organización. Factores humanos no cuantificables, tales como valores, significados y experiencias, son excluidos de la planificación formal de los negocios y del despliegue de los recursos estratégicos. Si bien P. Drucker parece reconocer la importancia del saber tácito cuando argumenta que una calificación (skill) “no puede ser explicada en palabras... el único modo de aprenderla... es a través de aprendizaje y experiencia”, el problema es que, al mismo tiempo, plantea métodos destinados a convertir una “experiencia ad hoc en sistema anécdotas en información y calificación en algo que puede ser enseñado y aprendido”. El resultado es que para esta óptica no es necesaria la interacción en el proceso de conversión de saber o de compartir saber en un grupo de personas.

Estos investigadores valoran el “aprendizaje organizacional” que distingue, como hacen los teóricos de la ciencia-acción, entre aprendizaje de “curva simple” (resuelve problemas según premisas existentes) y de “curva doble” que, a diferencia del primero, es reconstructivo y establece nuevas premisas. De un modo cercano, P. Senge argumenta que una “organización que aprende” tiene la capacidad de generar ambos aprendizajes como fuente de ventajas competitivas. Y hasta parece inspirarse en una superación del dualismo cartesiano, que limita fuertemente la comprensión occidental según Nonaka y Takeuchi, al enfatizar que el “pensamiento sistémico puede proveer una clave para integrar razón e intuición”. Si se juzga globalemente su tesis, agregan, especí-

71 Nonaka y Takeuchi (1995) op. cit. pág. 10.

ficamente términos como “modelos mentales”, “visión compartida”, “aprendizaje grupal”, la “organización que aprende”, tiene afinidad “*con nuestra teoría de creación de saber*”. Sin embargo, Senge raramente usa la palabra “saber” y no presenta idea alguna sobre cómo éste puede ser creado⁷².

A pesar de esa afinidad, la teoría del “aprendizaje organizacional” presenta limitaciones críticas. Primero, como se ha visto, Senge carece de una visión para la cual el desarrollo de saber explícitamente constituya aprendizaje y muchas veces su concepción es atrapada por un concepto conductista de “estímulo respuesta”. Segundo, aún usa la metáfora del aprendizaje individual, aun cuando luego de más de veinte años de estudios esa teoría no ha desarrollado una visión comprensiva del aprendizaje “organizacional”. Tercero, entiende este aprendizaje restrictivamente, como un cambio adaptativo, influenciado por la experiencia del pasado, focalizado en el desarrollo o modificación de rutinas y sostenido por los miembros de la organización. Por ende, el término “adaptación” resulta intercambiable con el de “aprendizaje”. El resultado es que la teoría falla al concebir una creación original de saber.

La cuarta limitación concierne al concepto de aprendizaje de “curva doble” que parece depender de una intervención externa al proceso de trabajo. Al examinar las teorías de Argyris y Schön, esta crítica encuentra que, implícita o explícitamente, aquellas asumen que la dimensión reconstructiva inherente al aprendizaje “de curva doble” la hacen difícil de implementar por las organizaciones mismas. Para superar esta dificultad, los teóricos de la ciencia-acción argumentan que se requiere algún tipo de “intervención artificial”, por ejemplo, algún programa de desarrollo organizacional. La limitación de este argumento, sostienen Nonaka y Takeuchi, estriba en que “*asume que alguien, al interior o al exterior de la organización, ‘objetivamente’ conoce el tiempo y el método correctos para llevar a la práctica el aprendizaje de curva doble*”. La conclusión es que subyace a esta asunción una visión cartesiana de la organización. Desde el punto de vista de la “creación organizacional de saber”, el aprendizaje de curva doble no es una tarea especial ni dificultosa sino una actividad cotidiana de la organización. Esta crea nuevo saber reconstruyendo, diariamente, perspectivas, estructuras o premisas pre-existentes. En otras palabras, la capacidad para el aprendizaje es construida en la organización, que crea saber sin la irrealista asunción de la existencia de una respuesta “correcta”⁷³.

72 Id. pág. 45.

73 Id. pág. 46.

En realidad la crítica de Nonaka y Takeuchi a la ciencia-acción tiene dos sentidos. Por el primero objetan lo que hemos llamado una concepción elitista que confiere al saber técnico científico preeminencia y predeterminación sobre el saber práctico, para el caso, preeminencia representada por quién conoce el “método correcto de aprendizaje”. En segundo lugar, y en conexión con lo anterior, la crítica se dirige a que la ciencia-acción no reconoce –en los hechos– el potencial de saber e innovación existente en la experiencia misma del trabajo obrero (lo somete a una “intervención externa”). Crítica que tiene precedentes en el análisis “japonés” de los procesos de productividad. En efecto, Koike e Inoki, sostenían hace unos años que *«la esencia de lo más calificado está basada en un conocimiento indefinible»*: el operador enriquecido por su experiencia de trabajo alcanza desempeños altamente calificados sin un conocimiento definido de los detalles de ese trabajo. El punto es que la “indefinición” de ese conocimiento no se debe a una laguna en su habilidad personal para comunicar algo, sino que es su verdadero carácter lo que no puede ser claramente expresado. Es precisamente porque existe este «conocimiento indefinible» que se vuelve difícil recolectar, administrar y distribuir apropiada y efectivamente las calificaciones y el saber de la gente en el lugar de trabajo. Más aún:

«destacados `surveys` industriales del pasado muestran que el tipo de conocimiento que no puede definitivamente ser formulado a través del lenguaje humano está en el verdadero núcleo de la tecnología industrial»⁷⁴.

Sin embargo, desde nuestra óptica parece más justa la primera que la segunda crítica. En efecto, en la tradición anglosajona, de la cual es tributaria la ciencia-acción, resulta difícil la distinción entre saber técnico y saber práctico o profesional. A menudo, éste es imaginado como simple especificación de aquel, algo que toda la argumentación de nuestra tesis rechaza. En cambio, criticar la ciencia-acción porque subordina la productividad de saber del trabajo al rol de un analista/factor externo es discutible. Como hemos visto, este rol puede ser el de un “interlocutor significativo”, figura a la que no se puede criticar externalidad alguna al proceso en el cual interviene. Más adelante, al examinar experiencias constructivistas de aprendizaje en el puesto de trabajo, veremos que la productividad de esta figura depende básicamente de la identidad profesional que logra construir con los participantes en el grupo de trabajo y, por otro lado, de la simetría que establece en la interacción con ellos. En síntesis, la crítica de Nonaka y Takeuchi puede leerse, más bien, como advertencia de que la constructividad del interlocutor significativo sólo se asegura si éste, *en los hechos*, “subordina”

74 Koike e Inoki (1990) op. cit. Págs. 43 y ss. Como hacen Nonaka y Takeuchi, Koike e Inoki se basaron también en la noción de Polanyi sobre el “saber tácito” para conceptualizar este “conocimiento indefinible”.

su saber al saber práctico del actor, posibilitando la ampliación y perfeccionamiento de éste.

2.4. LA “CREACIÓN ORGANIZACIONAL DE SABER”: LA EXPERIENCIA JAPONESA DE LA PRIMACÍA DEL SABER PRÁCTICO EN LA INNOVACIÓN Y EL APRENDIZAJE

“There is nothing so practical as a good theory” (K. Lewin)

El estudio de los procesos de innovación y desarrollo de productos en empresas japonesas⁷⁵ ha permitido a Nonaka y Takeuchi elaborar una teoría de la “creación organizacional de saber” sostenida en una enfática valorización del saber tácito y del aprendizaje en las organizaciones. Enfoque que muestra, como veremos, relaciones múltiples con la teoría de la innovación que intenta caracterizar nuestro trabajo. Sostiene convincentemente que la clave de la producción del saber y del aprendizaje está en la amplitud y variedad del saber experiencial que moviliza el proceso creativo y no en los atributos del saber técnico científico que reencuentra en las organizaciones. Figuras distintivas de la innovación resultan así la ambigüedad, la metáfora, la redundancia y el caos, todas extrañas a una racionalidad clásica que, reducida a “objetividad” y a observaciones mensurables, las rechazaría por subjetivas y portadoras de “irracionalidad”.

El reconocimiento del saber tácito cambia las concepciones de la organización, la innovación y el conocimiento

La descripción de la “creación organizacional de saber” se ocupa de las consecuencias prácticas del énfasis en el valor productivo del saber tácito. En primer lugar, dicen Nonaka y Takeuchi, reconocer la existencia de un saber tácito introduce una concepción completamente distinta de la organización: ya no es una máquina de procesar información sino “*organismo viviente*”. Compartir y comprender para qué está la compañía, adónde va, en qué mundo quiere vivir y cómo hacerlo realidad, deviene mucho más crucial que procesar información objetiva. Visiones altamente subjetivas, intuiciones y corazonadas son parte integral del saber, que también abraza ideales, valores y emociones tanto como imágenes y símbolos. Estos elementos suaves y cualitativos son cruciales para una comprensión de la visión japonesa del saber.

⁷⁵ El estudio en cuestión incluye veinte empresas, entre las cuales: Canon, Honda, Matsushita, NEC, Nissan, Kao, Sharp, Mazda, Fuji, Xerox, Shin Caterpillar, Mitsubishi y Fujitsu.

La segunda consecuencia de este énfasis en el saber tácito es que permite una idea de la innovación que ya no es combinación de bits de datos e información, sino un altamente individual proceso de autorrenovación personal y de la organización. El compromiso personal de los empleados así como su identidad con la empresa y su misión deviene indispensable. En esta línea, la creación de nuevo saber se refiere más a ideales que a ideas: “*la esencia de la innovación es recrear el mundo de acuerdo a un particular ideal o visión. Crear nuevo saber significa literalmente recrear la empresa y todos en ella en un proceso continuo de autorrenovación personal y organizacional. Esta no es responsabilidad de unos pocos elegidos –un especialista en investigación y desarrollo, planificación estratégica o marketing– sino de todos en la organización*”. Las compañías en Japón creen que un nuevo saber no puede ser creado sin una intensa interacción exterior-interior de la empresa. Crear saber, aprendizaje que tiene lugar frente a otros y da lugar a destrezas compartidas con otros, es una innovación que necesita ser internalizada, esto es, reformada, enriquecida y trasladada para integrarse a la autoimagen y la identidad de la compañía.

La tercera implicación del surgimiento del saber tácito se refiere al tipo de conocimiento que utiliza la gerencia. Los managers occidentales, dicen Nonaka y Takeuchi, necesitan superar el punto de vista de que el saber puede ser adquirido, enseñado y entrenado a través de manuales, libros o conferencias. En cambio, deben atender al menos formal y sistemático aspecto del saber (focalizado en miradas subjetivas, intenciones y corazonadas) que es ganado vía el uso de metáforas, imágenes o experiencias. La explicación de cómo las compañías japonesas crean nuevo saber se reduce a “*la conversión de saber tácito en saber explícito*”. Tener una nueva percepción o una corazonada es algo de valor para la compañía si el individuo puede convertirlo en saber explícito compartible con otros. Las compañías japonesas son especialmente buenas para realizar este intercambio entre saber tácito y explícito durante la fase de desarrollo de un producto⁷⁶.

Los estilos metodológicos de de la creación organizacional de saber son metafóricos, analógicos, interactivos y redundantes

⁷⁶ Id. págs. 10- 11.

⁷⁷ Nonaka y Takeuchi (1995) op. cit. págs. 13-16.

Tres son los estilos básicos de este proceso: 1) el uso de la metáfora y la analogía; 2) el paso de un saber personal a un saber organizacional y 3) el recurso a la ambigüedad y la redundancia⁷⁷ :

1. *El uso de la metáfora y la analogía*

Los gerentes japoneses usan la metáfora y la analogía para articular sus intuiciones y nuevas percepciones, sobre todo en el desarrollo de nuevos productos. Para ellos, una metáfora o una analogía es un método distintivo de percepción que permite a los individuos, en diferentes contextos y con distintas experiencias, “*comprender algo intuitivamente a través del uso de imaginación y símbolos*”.

El método no necesita análisis ni generalización alguna. “*A través de metáforas, la gente pone en común y de una manera nueva lo que sabe y empieza a expresar aquello que sabe pero no puede aún decir*”. Como tal, la metáfora es altamente efectiva para favorecer un compromiso directo en el proceso creativo y en las fases tempranas de la creación de saber. Una analogía es mucho más estructurada que una metáfora para establecer una distinción entre ideas y objetos. Ella clarifica cómo dos ideas u objetos son o no similares y, en este sentido, representa un paso intermedio entre la pura imaginación y el pensamiento lógico. Como resultado de las distinciones que la analogía permite hacer en la racionalidad del proceso (creativo) se hace posible a los participantes postular un concepto rupturista y nuevo del producto.

2. *El paso del saber personal al saber organizacional*

Nonaka y Takeuchi son conscientes de que la organización no puede crear saber por sí misma, sin la iniciativa del individuo y la interacción que tiene lugar en el grupo. El saber, dicen, puede ser amplificado o cristalizado en el nivel del grupo a través de actividades como el diálogo, la discusión, el compartir la experiencia y practicar la observación. Por esto, el grupo juega un rol central en el proceso de creación de saber y provee un contexto compartido en el que cada individuo puede interactuar con otro.

“El diálogo puede envolver conflicto y desacuerdo, pero es precisamente tal conflicto lo que empuja a los empleados a cuestionar las premisas existentes y a dar un nuevo sentido a su experiencia”.

Esta clase de interacción dinámica y conflictiva facilita, según los autores, la transformación de saber personal en saber organizacional. Para nuestros intereses teóricos resulta sugerente que la concepción de la interacción como génesis de saber, que sugieren acá, hace muy próximas las formulaciones de la “creación organizacional de saber” a la teoría comunicativa que inspira las descripciones de la “zona de innovación”.

3. *El recurso a la ambigüedad y la redundancia.*

Puede sonar paradójico, pero la confusión creada en un grupo de desarrollo de producto por la ambigüedad de los términos con que se encarga la misión le puede proveer un sentido muy claro. La sugerencia es que la ambigüedad puede ser provechosa no sólo como fuente de un nuevo sentido de orientación sino también como fuente de significados alternativos y de una manera original de pensar las cosas. En este caso, “*el nuevo saber nace del caos*”.

Otra condición organizacional de valor es la redundancia. A los gerentes occidentales, por sus connotaciones de duplicación y desperdicio, el término puede sonar poco atractivo. Sin embargo, una organización redundante juega un importante rol en la gestión de un proceso de creación de saber: favorece un diálogo y comunicación frecuentes creando una “base cognitiva común” entre los empleados, facilita así la transferencia de saber tácito y extiende el saber explícito (resultante) de modo que puede ser internalizado por otros.

La lógica de redundancia organizacional ayuda a explicar por qué las compañías japonesas dirigen el desarrollo de un producto como un proceso que se traslapa, en el cual diferentes departamentos funcionales trabajan juntos en una división del trabajo compartida. Cuando el desarrollo redundante de un producto alcanza una etapa avanzada, el grupo es dividido en subgrupos que compiten desarrollando diferentes abordajes para el mismo proyecto y argumentan sobre las ventajas y desventajas de las respectivas propuestas. Esta redundancia impulsa a mirar el proyecto desde una variedad de perspectivas y, bajo la dirección de un líder, genera eventualmente una comprensión común del “mejor” abordaje.

Una nota distintiva de las compañías japonesas es que ningún departamento ni grupo de expertos tiene la responsabilidad exclusiva en la creación de nuevos saberes. Empleados de línea (“front-line employees”, para nosotros, genéricamente, obreros) mandos medios y mandos superiores, todos juegan su parte de modo que la creación es el producto de una interacción. Dar libertad a los empleados de línea, inmersos en el detalle de particulares tecnologías, productos o mercados, dicen Nonaka y Takeuchi, tiene sentido pues nadie es más experto en las realidades de la empresa, pero si bien tienen una abundante y muy práctica información a menudo encuentran dificultades para transformarla en saber utilizable. Esto se explica porque, por una parte, las señales que reciben del mercado pueden ser vagas y ambiguas y, por otra parte, los empleados pueden llegar fácilmente a encerrarse en su

propia perspectiva perdiendo la visión del contexto más amplio. Más aún, incluso cuando desarrollan ideas o visiones llenas de significado pueden encontrar dificultoso comunicar la importancia de las mismas a otros: aquello que tiene sentido en un contexto puede perderlo cuando es comunicado a otros en otro contexto.

Como resultado “*hay una continua confusión*” al difundir nuevos saberes en una organización. La tarea mayor de los gerentes es dirigir esa confusión hacia una creación de saber plenamente orientada a objetivos. Los mandos medios y superiores hacen esto proveyendo a los empleados un marco conceptual que les ayude a extraer el sentido de su propia experiencia. Es decir, dan sentido y conceptos para identificar los rasgos comunes que vinculan, en un conjunto coherente, actividades y negocios aparentemente absurdos y disparatados.

Los mandos medios juegan un rol clave de mediación en los procesos de aprendizaje y creación de saber que se dan en las empresas (algo que será relevado en el apartado 5.4. Específicamente sirven como puentes entre los ideales “*visionarios*” de la cúpula y la, a menudo, caótica realidad de quienes están en la línea. Esto es, median entre la disposición del “deber ser” de la cúpula y la disposición del “ser” de los empleados de línea creando “*conceptos intermedios*” de negocios y productos. Así, juegan un rol clave en cuanto sintetizan el saber tácito de ejecutivos y empleados de línea, lo hacen explícito y lo incorporan en nuevos productos y tecnologías.

Una epistemología del saber y la información en las organizaciones que es más práctica y accional que racionalista

Para Nonaka y Takeuchi hay una paradoja en el modo como las culturas occidental y japonesa piensan el conocimiento. Mientras la filosofía occidental tiene una rica tradición epistemológica, en Japón casi no hay nada que decir al respecto. El dualismo cartesiano entre sujeto y objeto, entre el que conoce y lo conocido o entre mente y cuerpo parte del presupuesto (racionalista) de que la esencia del ser humano reside en el yo pensante racional. Enfoque que, para los autores japoneses, sólo es desafiado, en el presente siglo, por Husserl, Heidegger, Wittgenstein o Dewey, quienes “*han enfatizado la importancia de alguna forma de interacción entre el yo y el mundo externo para la búsqueda del conocimiento*”⁷⁸. Más concretamente, la economía y las ciencias organizacionales y de la gestión occidentales fallan desde la perspectiva de la “*creación de nuevo saber*”, quizás, dicen Nonaka y Takeuchi, porque “*no han seguido*

⁷⁸ Id. pág. 25. A decir verdad, quienes han llevado efectivamente y hasta sus últimas consecuencias esta crítica a la metafísica clásica, fundamental para una teoría consistente del saber en la producción, son los pensadores de la acción comunicativa, Habermas y otros (cf. capítulos 3 y 4).

*la discusión filosófica contemporánea sobre cómo puede trascenderse el dualismo cartesiano entre sujeto y objeto o entre mente y cuerpo*⁷⁹.

La tradición intelectual japonesa, en cambio, establece tres distinciones respecto de la occidental: 1) la identidad de humanidad y naturaleza que, por ejemplo, explica que el lenguaje japonés tenga como patrón epistemológico el pensar visualmente y manipular imágenes tangibles, proveyendo conceptos muy específicos en términos de tiempo y espacio; 2) la identidad de cuerpo y mente que implica ver el origen del ser como acción: “*el modo esencial es actuar en el mundo no conocerlo*” y 3) la identidad de yo y otro, que permite una visión colectiva de las relaciones humanas y orgánica del mundo, enfatizando el saber subjetivo y la inteligencia intuitiva. En suma, se sugiere que la realidad última para los japoneses es un delicado y transicional proceso de permanente flujo y en visibles y concretos temas, más que una eterna, incambiante, invisible y abstracta entidad.

La creación organizacional de saber tiene su propia y distintiva “ontología” de niveles: individual, grupal, organizacional e interorganizacional. Tiene entonces una dimensión epistemológica que versa sobre la naturaleza del saber y otra, ontológica, sobre los niveles de las entidades que concurren a su creación. En esta perspectiva, la información es un flujo de mensajes mientras que el saber es flujo de información anclado en creencias y compromisos. Comprensión que, en consecuencia, enfatiza la relación esencial entre conocimiento y actividad humana. Una muestra de la amplitud de conexiones teóricas que se abren así se encontrará en que, para Nonaka y Takeuchi, la formulación de J. Searle sobre los “actos de habla” va en la misma dirección al destacar la relación entre lenguaje y acción en términos de “intención” y compromiso del hablante. Subrayan que la creación organizacional de saber se basa en la naturaleza activa y subjetiva de éste, representada por términos como “compromiso” o “creencia”, a su vez, profundamente enraizados en los valores de los individuos.

La dimensión ontológica se manifiesta como una “espiral de creación de saber” que emerge cuando la interacción entre saber tácito y explícito es elevada dinámicamente desde el nivel más bajo a otros más altos en la organización. En una primera aproximación, cuando el saber tácito interactúa con el explícito, se dan cuatro modos de conversión de uno en otro que constituyen el “motor” de todo el proceso creativo. Modos designados como socialización, externalización, combinación e internalización. Ellos son experiencia individual pero también meca-

79 Id. pág. 49.

nismos por los cuales el saber individual consigue, con el tiempo y bajo ciertas condiciones habilitantes, articularse y “amplificarse” en y por medio de la organización.

Para este abordaje, en estricto sentido, el saber es creado sólo por individuos. Una organización sólo puede sostenerlos, en tanto “*creativos*”, o proveerles los contextos para que puedan crear. Por lo tanto, la “*creación organizacional de saber*” debe ser entendida como un proceso que amplifica el saber creado por los individuos y lo cristaliza como parte de la red de saber de la organización. Este proceso tiene lugar al interior de una “comunidad de interacción” en continua expansión, que atraviesa niveles y fronteras intra e interorganizaciones⁸⁰.

Para precisar su epistemología, Nonaka y Takeuchi hacen referencia ampliamente a la distinción acuñada por M. Polanyi entre saber tácito y saber explícito. Este investigador, recuerdan, sostiene que el ser humano adquiere conocimiento y genera saber organizando la propia experiencia e involucrándose con su objeto, es decir, por vía del auto-compromiso e involucramiento⁸¹. La tesis es que el saber tácito puede ser segmentado en dos dimensiones. La primera es una dimensión *técnica*, que abarca la clase de calificaciones, destrezas y habilidades comprendidas en el término “saber cómo” (know how). Categoría informal y difícil de concretar. Al mismo tiempo, el saber tácito contiene una dimensión *cognitiva* consistente en “modelos mentales”, esquemas, paradigmas, creencias y percepciones tan engranadas que las tomamos por garantizadas. A través de aquellos, el ser humano crea modelos de trabajo, hace y manipula analogías que le permiten percibir y definir su mundo. La dimensión cognitiva del saber tácito refleja, así, nuestra imagen de la realidad (lo que es) y nuestra visión del futuro (lo que debe ser). Aunque no pueden ser articulados fácilmente, los modelos mentales implícitos configuran el modo por el cual percibimos el mundo en torno a nosotros⁸².

A este nivel, el discurso de Nonaka Y Takeuchi sobre el saber tácito converge con los enunciados sobre el saber de trasfondo del mundo de la vida, evocados a partir de la teoría de la acción comunicativa. El problema es que ese discurso establece una discutible distinción conceptual entre la naturaleza “técnica” y la “cognitiva” del mencionado saber (sugerida por M. Polanyi). En rigor, esta distinción no es sostenible en cuanto lo técnico y lo cognitivo son dimensiones de una misma práctica o interacción, la que se refiere al “mundo objetivo”. Por ello, la fórmula merece la crítica, de Habermas a Polanyi, que muestra cómo la

80 Id. págs. 57-59.

81 Id. pág. 60.

82 Id. pág. 8.

reducción del saber de trasfondo a su dimensión cognitiva impide percibir la especificidad de las dimensiones referidas a las reglas de interacción (en el “mundo social”) y a las manifestaciones de la personalidad (en el “mundo subjetivo”). Dimensiones normativas en un caso y expresivas en otro, no reducibles a conocimiento alguno, aún tácito, que por añadidura prefiguran cualquier saber (cf. capítulos 3 y 4). La consecuencia de esta dificultad de la teoría no sólo es epistemológica sino que, más importante, impide diferenciar tipos de racionalidad (como hace Habermas) que, enraizados en certezas del trasfondo de la experiencia o del mundo de la vida, son diferentes pero están inextricablemente unidas entre sí.

Los dos tipos de saber según Nonaka y Takeuchi

SABER TÁCITO (subjetivo)	SABER EXPLÍCITO (objetivo)
Saber de la experiencia (cuerpo)	Saber de la racionalidad (mente)
Saber simultáneo (aquí y ahora)	Saber secuencial (allí y entonces)
Saber análogo (práctica)	Saber digital (teoría)

Cuatro modos de conversión de saber en las organizaciones: la espiral de saber

El modelo dinámico de creación de saber propuesto se basa en el presupuesto, crítico, de que el saber humano es creado y expandido a través de una interacción social entre saber tácito y saber explícito llamada “conversión de saber”. Proceso que tiene lugar entre individuos y que no está confinado al interior de ellos. A través de esta “conversión social”, ambos tipos de saber se expanden en términos de calidad y cantidad. Hay cuatro modelos de “conversión de saber”: 1) de saber tácito a saber tácito: **socialización**; 2) de saber tácito a saber explícito: **externalización**; 3) de saber explícito a saber explícito: **combinación**; y 4) de saber explícito a saber tácito: **internalización**⁸³.

La **socialización** es un proceso que comparte experiencias creando saber tácito en la forma de modelos mentales compartidos y calificaciones técnicas. Para entender, dicen Nonaka y Takeuchi, qué es un modelo mental compartido, resulta útil el concepto de “*fusión de horizontes*” desarrollado por Gadamer, quien concibe un “*horizonte*” como el “*campo de visión que incluye todo lo que puede ser visto desde un particular punto*”

83 Id. págs 64-72.

de vista". Aplicando este concepto a su teoría, la socialización es una "fusión", en un modelo mental compartido, de los saberes tácitos de los participantes. Se trata de procesos por los cuales un individuo puede adquirir saber tácito directamente de otros sin usar el lenguaje hablado, por ejemplo cuando los aprendices aprenden de su maestro a través de la observación, imitación y práctica. En la empresa, la formación "on the job training" usa básicamente el mismo principio. La llave para adquirir saber tácito es así la experiencia compartida⁸⁴. El modo socialización parte, usualmente, de la constitución de un "campo" de interacción que facilita compartir las experiencias y los modelos mentales de los miembros de la organización. El contenido de saber resultante es algo que puede ser llamado "saber simpatizado" (modelos mentales compartidos o calificaciones técnicas).

La **externalización**, articulación de saber tácito en conceptos explícitos, es la quintaesencia del proceso de creación de saber. Por su intermedio, el saber tácito deviene explícito bajo la figura de metáforas, analogías, conceptos, hipótesis o modelos. Cuando se intenta conceptualizar una imagen se expresa su esencia a través del lenguaje (escribir es un acto de conversión de saber tácito en saber articulable), pero a menudo las expresiones son inadecuadas, inconsistentes e insuficientes. Sin embargo, las discrepancias y lagunas entre imágenes y expresiones contribuyen a promover la reflexión y la interacción entre los individuos. El modo "externalización" tiene su punto de emergencia (el fenómeno que lo "dispara") en el diálogo o la reflexión colectiva. Refiriéndose a Austin y a Searle, para los autores, el lenguaje es inherentemente acción y el diálogo, por consiguiente, debe ser visto como acción colectiva.

Mucho de lo que Polanyi llamó "saber tácito" se expresa como metáfora: "un camino de percepción o de comprensión intuitiva de una cosa imaginando simbólicamente otra cosa". Las "metáforas crean una nueva interpretación de la experiencia demandando a un oyente ver una cosa en términos de algo más... crean nuevas formas de hacer experiencia real ... son un mecanismo de comunicación que puede funcionar para reconciliar discrepancias de significado". Más aún, la metáfora es un importante instrumento para crear una red de nuevos conceptos. Puesto que implica dos pensamientos sobre diferentes cosas, sostenidos por una sola palabra o frase cuyo significado es el resultado de la interacción entre ambos, todos podemos relacionar continuamente conceptos que están separados en nuestra mente, incluso relacionar conceptos abstractos con otros concretos. El sentimiento de desbalance, inconsistencia o contradicción en esas relaciones entre conceptos lleva, a menudo, al descubrimiento de

84 Los autores mencionan el caso de Honda y otras compañías, en los que se arman "campos de tormenta de ideas" ("brainstorming camps"): reuniones informales fuera del lugar de trabajo, a menudo en un hotel, donde los participantes discuten problemas complejos mientras beben aguardiente, comen y se bañan en conjunto. Los "campos de tormenta de ideas representan un mecanismo a través del cual los individuos buscan la armonía comprometiéndose en experiencias tanto corporales como mentales".

nuevos significados o incluso a la formación de un nuevo paradigma. Una vez creado un concepto explícito, puede ser formado como un modelo lógico no contradictorio y expresado en un lenguaje sistemático, aunque en contextos empresariales los modelos suelen ser descripciones muy gruesas e indeterminadas. Como se ve, Nonaka y Takeuchi conciben el rol de la metáfora en la conversión de saber tácito a explícito de modo similar al comentado antes, aunque quizás les habría sido más útil tomar, directa y explícitamente, la metáfora como “redescripción” de un campo de actividad en el lenguaje de otro, tal cual lo propone Ricoeur⁸⁵.

El modo externalización es disparado por un “*diálogo o reflexión colectiva*” plenos de significados. El producto es ahora un “*saber conceptual*”.

La **combinación** es la ubicación de conceptos en un sistema, combinando diferentes cuerpos de saber explícito a través de documentos, reuniones, conversaciones telefónicas o redes de comunicación computarizada. La reconfiguración de información existente por vía de una ordenación, adición, combinación y categorización de saber explícito, puede conducir a un nuevo saber. La creación de éste en la educación formal toma habitualmente esta forma. Los mandos medios juegan un rol creativo crítico en la creación de nuevos conceptos a través de redes de información y saber codificados. Para la cúpula gerencial, el modo combinación se realiza cuando conceptos de rango intermedio (tal como un concepto de producto) son combinados con, e integrados en, grandes conceptos (tal como una visión corporativa) y generan un nuevo significado. El modo combinación es disparado por la puesta en una “*red*” del saber existente en -y del recién creado por- otras secciones de la organización, dando origen a un “*saber sistémico*”, como un prototipo o nuevo componente de una tecnología.

La **internalización** encarna el saber explícito en saber tácito, conversión estrechamente relacionada con las formas de “aprender haciendo” (learning by doing). Cuando experiencias de socialización, externalización y combinación son internalizadas en un saber tácito, bajo la forma de modelos mentales compartidos o saber hacer técnicos, adquieren las propiedades de un valor. Los diversos tipos de documentación de conocimientos, utilizables en una organización, ayudan a los individuos a internalizar su experiencia o a rehacerla enriqueciendo su saber tácito. La internalización puede también ocurrir sin haber tenido la posibilidad de rehacer la experiencia de otros, por ejemplo, si al leer

85 Cf. apartado 2.2.

o escuchar un relato exitoso algunos miembros de la organización sienten el realismo y perciben la esencia del relato. En tal caso, una experiencia del pasado puede transformarse en un modelo mental tácito que, al ser compartido por otros, provoca que el saber tácito en él contenido devenga parte de la cultura organizacional. Por esta razón, el ámbito de expansión de la experiencia es un punto crítico para que el modo de internalización se concrete en una experimentación o creación rápida de prototipos. Este modo es disparado por actividades de “*aprender haciendo*” y produce un “*saber operacional*” sobre gestión de proyectos, procesos de producción, uso de nuevos productos e implementación de políticas.

La creación de saber organizacional es una interacción configurada por desplazamientos entre los diferentes modos de conversión, cuya suma crea lo que Nonaka y Takeuchi llaman una “*espiral de creación de saber*”. Por ejemplo, un saber simpatizado sobre consumidores puede devenir saber conceptual acerca de un nuevo producto por vía de procesos de socialización y externalización. Esta saber conceptual, a su vez, deviene una orientación para crear saber sistémico a través de un proceso de combinación, en el cual componentes tecnológicos existentes y recientemente creados se combinan para construir un prototipo. Posteriormente, el saber sistémico (como en el caso de un proceso de producción simulado para un nuevo producto) se transforma en saber operacional para la producción en masa del producto a través de un proceso de internalización. Adicionalmente, un saber operacional basado en la experiencia, a menudo, disparará un nuevo ciclo de creación de saber.

Hasta acá la discusión se focaliza en la dimensión epistemológica de la creación organizacional de saber. Pero, como se dijo antes, una organización por sí sola no puede crearlo sino sólo movilizar el saber tácito, convertirlo según los cuatro modos antes reseñados, amplificarlo y cristalizarlo en los niveles más altos. Vista ontológicamente, lo que Nonaka y Takeuchi llaman la “*espiral de saber*”, se manifiesta en que la interacción entre saber tácito y explícito aumenta su escala y se mueve hacia arriba en los niveles de la organización:

“La creación organizacional de saber es un proceso en espiral que empieza en el nivel individual y se eleva a través de comunidades de interacción que se expanden y atraviesan las fronteras seccionales, divisionales y organizacionales”.

La creación organizacional de saber requiere intencionalidad, autonomía, caos creativo, redundancia y variedad

Son cinco las condiciones del contexto organizacional que influyen sobre la posibilidad de dar origen a una “espiral de saber”. Nonaka y Takeuchi las designan de la siguiente manera: 1) intención; 2) autonomía; 3) fluctuación y caos creativo; 4) redundancia y 5) requisito variedad⁸⁶:

1) Una espiral de saber es dirigida por la **intención** organizacional orientada al logro de los objetivos de la organización. Los esfuerzos para alcanzar este logro toman usualmente la forma de una estrategia de negocios cuya esencia está en la capacidad de las organizaciones de crear, acumular y explotar saber. Elemento crítico de la estrategia corporativa es entonces conceptualizar una visión sobre qué tipo de saber debería desarrollar y operacionalizar un sistema de gestión. En este aspecto, la intención organizacional provee los criterios más importantes para emitir juicios sobre el valor verdad de un elemento de saber dado. Si no es por la intención, sería imposible juzgar el valor de la información o el saber percibido o creado.

2) La segunda condición para la espiral de saber es que la **autonomía** de los individuos debe ser permitida en todos los niveles tan ampliamente como las circunstancias lo permitan. El objetivo, en este caso, es incrementar la posibilidad de “*oportunidades inesperadas*” y la automotivación para crear saber. Así, las ideas se difunden en el grupo y devienen organizacionales, de modo que el individuo asume una posición análoga a la del núcleo de una serie de “muñequitas rusas” encajadas unas en otras. Una organización creadora de saber que asegura la autonomía de sus miembros puede también ser descrita como un “sistema autopoyético”⁸⁷, en el cual cada unidad controla los cambios en su interior y determina sus límites a través de la autorreproducción. La naturaleza autorreferencial y, en este sentido, autónoma, es la quintaesencia de un sistema autopoyético..

El grupo autónomo puede desarrollar diversas funciones amplificando y sublimando las perspectivas individuales hacia niveles más altos de la organización. En uno de los casos estudiados, por ejemplo, se organizó un equipo de proyecto transversal a las funciones de la empresa, compuesto de personas provenientes de los departamentos de ventas, ingeniería y producción. Su objetivo inicial fue gestionar el desarrollo de actividades más sistemáticas por la vía de integrar el sa-

86 Id. págs. 74-82.

87 La referencia es a la noción desarrollada por H. Maturana (cf. Flores F. apartado 4.3).

ber y la sabiduría de la “gente ordinaria” en vez de confiar en unos pocos “héroes”. Los tres departamentos funcionales nombrados, fueron impulsados a invadirse unos a otros como medio de construir su proceso de aprendizaje. En palabras del líder del equipo:

“Yo siempre les digo a los miembros del equipo que nuestro trabajo no es una carrera de relevos, en la cual mi trabajo comienza aquí y el de Uds. allí. Cada uno debe correr todo el trayecto, desde el comienzo hasta el final. Como en el rugby, cada uno de nosotros debe correr junto a los otros, pasar la pelota a derecha y a izquierda y alcanzar el objetivo como un cuerpo unido”.

3) La tercera condición organizacional para la espiral de saber es un ambiente de **fluctuación y caos creativo** que estimule la interacción entre organización y entorno. Para los autores, la fluctuación difiere de un desorden completo pues puede ser caracterizada como “orden sin recursividad”, cuyo patrón es muy difícil de predecir. Si la organización adopta una actitud abierta hacia las señales del entorno puede explotar la ambigüedad, la redundancia y el ruido de esas señales, con miras a mejorar su sistema de saber. Cuando la fluctuación es introducida en una organización, sus miembros enfrentan un “ruptura” de rutinas, hábitos o estructuras cognitivas. Flores y Winograd, recuerdan Nonaka y Takeuchi, enfatizan la importancia de tales rupturas periódicas para el desarrollo de la percepción humana (una ruptura es una interrupción en nuestro habitual y confortable estar y ser).

Los beneficios del “caos creativo” sólo pueden obtenerse cuando los miembros de una organización tienen la habilidad de reflexionar sobre sus acciones. Sin reflexión, la fluctuación tiende a un “caos destructivo”. D. Schön expresa este punto clave de la siguiente manera: “cuando alguien reflexiona en la acción deviene un investigador en un contexto práctico. No depende de las categorías de una teoría o técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría sobre un único caso”⁸⁸. La conclusión es que la organización creadora de saber debe institucionalizar esta “reflexión en la acción”, como modo de que el caos sea verdaderamente “creativo”. Algunos casos (Nissan) muestran que la gerencia puede provocar una fluctuación intencionalmente y permitir que emerja una “ambigüedad interpretativa” en los niveles más bajos de la organización. Este espacio para el equívoco sistemático actúa como un disparador para que los individuos cambien sus modos fundamentales de pensar, ayudando a externalizar el saber tácito del cual disponen⁸⁸.

⁸⁸ La sugerencia es acá similar a la que Habermas extrae de Husserl, llamada “variación eidética”, para describir la dificultosa posibilidad de que el saber de trasfondo devenga saber explícito (cf. apartado 3.1).

4) La **redundancia** es la cuarta condición de la espiral de saber. En una empresa la redundancia es un traslape o superposición intencional de información acerca de las actividades del negocio, de las responsabilidades de la gerencia y de la compañía en su conjunto. Para la creación de saber, un concepto creado por un individuo o un grupo necesita ser compartido con otros que pueden no necesitarlo inmediatamente. De este modo, la información redundante promueve compartir saber tácito porque los individuos pueden sentir qué es lo que otros intentan articular, acelerando el proceso de creación de saber. Ella es especialmente importante en la fase de desarrollo de un concepto, en la cual es crítico articular las imágenes de saberes tácitos, pues habilita a los individuos para invadir las fronteras funcionales de los otros y ofrecer asesoría o proveer nueva información desde diferentes perspectivas. En suma, la redundancia de información provoca un “*aprendizaje por intrusión*” en la esfera de percepción de cada individuo.

Hay muchas maneras de construir redundancia en una organización. Una es adoptar un abordaje de superposición, como hacen las compañías japonesas que practican el “estilo rugby” en el desarrollo de productos, en el cual diferentes departamentos trabajan en conjunto según una difusa división del trabajo. Otra vía es la “rotación estratégica” de personal, especialmente entre áreas muy diferentes de tecnología o función. Cada rotación ayuda a los miembros de la organización a entender su negocio desde múltiples perspectivas, hace más “fluido” y fácil poner en práctica el saber y permite diversificar sus calificaciones y fuentes de información. Sin embargo, la redundancia de información incrementa el procesamiento de ésta y puede ocasionar su sobrecarga. Incrementa también el costo de la creación de saber, al menos en el corto plazo. Por lo tanto, es importante hacer un balance entre creación y procesamiento de información clarificando dónde puede ser localizada y dónde la organización almacena el saber.

5) La quinta condición que contribuye a una espiral de saber es la llamada “**requisito de variedad**”. La diversidad interna de una organización es función de la variedad y complejidad de su entorno. Los miembros de una organización pueden resolver muchas contingencias si poseen el requisito de variedad, que depende de la posibilidad de combinar información, flexible y rápidamente, y de un acceso igual, rápido y de corto trámite, a la misma. Desarrollar una estructura esbelta y flexible, en la cual las diferentes unidades están interconectadas con una red de información es un modo de tratar la complejidad del entorno. Otro es cambiarla frecuentemente. También la rotación de personal po-

sibilita adquirir un saber multifuncional que ayuda, a su vez, a tratar los problemas y fluctuaciones imprevisibles del entorno.

El modelo de cinco fases del proceso de creación organizacional de saber

A partir del marco teórico reseñado, Nonaka y Takeuchi incorporan la dimensión tiempo y elaboran un tipo ideal de proceso de creación de saber en las organizaciones que consta de cinco fases⁸⁹:

1) La fase de **compartir** el saber tácito. Por su naturaleza, compartir el saber tácito (“socialización”) entre individuos con diferentes trayectorias y motivaciones, resulta el punto crítico del proceso. Las emociones, sentimientos y modelos mentales de los individuos necesitan ser compartidos para construir una confianza mutua. Un equipo autoorganizado facilita la creación de saber a través del impulso al requisito de variedad de sus miembros, quienes hacen la experiencia de redundancia en la información y comparten su interpretación de la intención organizacional. La gerencia inyecta un caos creativo situando objetivos y desafíos y dotando a los individuos de un alto grado de autonomía. Por último, un equipo autónomo empieza por especificar sus propias tareas y, como unidad de ámbito limitado, inicia la interacción con el entorno exterior, acumulando saber tácito y explícito.

2) La fase de **crear** conceptos. La interacción más intensa entre saber tácito y explícito ocurre en esta fase. Obtenido en la interacción un modelo mental compartido, el equipo autoorganizado lo articula a través de una reflexión colectiva (“externalización”). Este proceso es facilitado por el uso de múltiples métodos de razonamiento, tales como la deducción, la inducción y la abducción, esta última particularmente adecuada en cuanto emplea un lenguaje figurativo compuesto de metáforas y analogías y uso de la dialéctica. La idea es ahora un proceso iterativo y en espiral en el cual las contradicciones y paradojas son utilizadas para sintetizar nuevo saber. Para crear conceptos, fundamentalmente hay que repensar las premisas en las cuales los conceptos descansan. El requisito de variedad ayuda en este aspecto proveyendo diversos ángulos y perspectivas para mirar los problemas. La fluctuación y el caos, operando desde el exterior o el interior, ayudan también a los miembros a cambiar sus modos de pensar. La redundancia de información les posibilitará comprender mejor un lenguaje figurativo y cristalizar sus modelos mentales compartidos.

89 Id. págs. 85-89.

3) La fase de **justificar** conceptos. Esta teoría define el conocimiento como una creencia verdadera justificada, por lo tanto un nuevo concepto necesita ser justificado en algún punto del procedimiento. Para las organizaciones de negocios, los criterios normales de justificación incluyen costos, margen de utilidades y el grado en el cual un producto puede contribuir al crecimiento de la firma. Pero también incluye criterios basados en juicios de valor en dimensiones románticas o estéticas. El rol de formular estos criterios corresponde en primer lugar a la gerencia superior, en la forma de una intención organizacional expresada en términos de estrategia o visión. La gerencia intermedia puede también intervenir con conceptos de rango medio. Pero los criterios de justificación deben ser consistentes con los sistemas de valor de la sociedad en su conjunto, los cuales idealmente se reflejan en la intención organizacional. Para evitar malos entendidos acerca de la intención de la compañía, la redundancia de información ayuda a facilitar el proceso de justificación.

4) La fase de **construir** un arquetipo. El concepto justificado es convertido en algo tangible y concreto, que Nonaka y Takeuchi llaman arquetipo. Tratándose del desarrollo de un producto será un prototipo y en el caso de una innovación organizacional será un mecanismo operacional modelo. La fase articula el saber explícito recientemente creado con el saber explícito existente (“combinación”). Por ejemplo, para construir un modelo de una estructura organizacional, personal de diferentes secciones y expertos en diferentes campos (recursos humanos, legal, planificación estratégica) son reunidos con el fin de levantar un nuevo mapa de la organización, hacer una descripción de tareas y elaborar un sistema de reporte o procedimientos operacionales. En este aspecto, la atención al detalle es clave. El requisito de variedad y la redundancia de información facilitan la tarea. Por el contrario, autonomía y fluctuación no son relevantes.

5) La fase de **cruzar y nivelar** el saber. El concepto creado, justificado y modelado, lleva a un nuevo ciclo de creación en un diferente nivel ontológico. Proceso interactivo y en espiral que tiene lugar tanto intraorganizacionalmente como interorganizacionalmente. Intraorganizacionalmente, se fertiliza expandiéndose y cruzando horizontalmente o verticalmente la organización. Interorganizacionalmente, el saber creado moviliza saberes de compañías afiliadas, clientes, proveedores, competidores y otros, a través de una interacción entre ellos. Para que esta fase funcione se necesita que cada unidad tenga autonomía para tomar el saber desarrollado por otros y aplicarlo libremente en diferen-

tes niveles y límites. La fluctuación interna, la rotación de personal, la redundancia y el requisito variedad facilitarán la transferencia de saber. La intención organizacional actuará como un mecanismo para determinar si el saber debe ser fertilizado o no cruzando la compañía.

***La firma innovadora es una “organización hipertexto”:
conjunción de la jerarquía, los grupos
y la cultura tecnológica de la corporación***

Nonaka y Takeuchi concluyen su estudio con un esquema que llaman “organización hipertexto”⁹⁰. Una “jerarquía”, dicen los autores, es el estrato más eficiente para la adquisición, acumulación y explotación de saber, mientras que un “grupo de trabajo” es, a su vez, el más efectivo para la creación de nuevo saber. Pero, recategorizar y recontextualizar el saber generado en esos dos estratos, hacer su conversión en un saber de la organización, necesita la generación de un tercero, que llaman “saber base”. Estrato carente de entidad fáctica, que está encarnado en la visión corporativa, la cultura organizacional o la tecnología de las organizaciones.

Para estos autores lo que llaman “saber base” combina la cultura y la visión corporativa (que generan saber tácito) con la tecnología que, por su parte, hace manifiesto el saber explícito. El giro hacia una “organización hipertexto” intentarán explicarlo usando la metáfora de procesador de textos: los tres estratos (textos) están guardados en archivos separados y pueden ser puestos en la pantalla cada vez que sea necesario. Convencer a los gerentes, sostienen, que deben ver la jerarquía y el grupo de trabajo como complementarios antes que excluyentes es todo un desafío, pero lograr que sobrepongan a éstos otro texto (saber base, cultura tecnológica de la corporación) y entiendan que se puede estar en cualquiera de los tres en cualquier momento puede ser una demanda exagerada para ellos. Sin embargo, esta habilidad para pasar de un estrato a otro es el núcleo de la distinción entre la organización hipertexto y la convencional. Al operar en un “hipertexto” el personal puede atravesar los tres estratos pero estar solamente en uno en un momento dado. Las compañías que adquieran esta habilidad “*estarán en el sistema operativo de ‘Windows’ poniendo dinámicamente archivos múltiples en la pantalla, mientras el resto estará operando como un sistema estático MS-DOS*”.

90 Id págs. 233-234.

3

LA TEORÍA SOCIAL Y EL APRENDIZAJE COMO EXPERIENCIA DE COMUNICACIÓN

En la investigación sobre las demandas del mundo del trabajo a la educación, antes citada, mandos y trabajadores exigían un cambio profundo de las concepciones del aprendizaje imperantes actualmente en el sistema educativo. Al punto que en las conclusiones constatamos un viraje radical en la comprensión corriente de los modelos, acciones y operaciones de aprendizaje, desde un enfoque «psicogenético» a otro «antropológico-genético». La perspectiva se había trasladado así «*del individuo y sus procesos psicológicos de adquisición de saberes al grupo, a sus comunicaciones, sus significados efectivamente operantes, sus culturas y saberes compartidos*»¹.

La reposición de este señalamiento empírico nos permite vincular la teoría de la experiencia con el pensamiento más avanzado hoy disponible. Lo haremos recurriendo a J. Habermas, para quien la existencia social es articulación entre ***mundo de la vida***, coordinado por medio de interacciones lingüísticas, y ***sistema***, regulado y equilibrado por medios de control técnico y científico². Es decir, lo que llama teoría de constitución de la experiencia. Este planteamiento tiene para nosotros una ventaja teórica y metodológica decisiva: entiende el saber y el conocimiento propiamente como interacción, su génesis es lingüística y antropológica.

Semejante ejercicio teórico merece una explicación. Muchos estudios sobre el tema parecen convencidos de que las complejidades conceptuales y metodológicas del tema experiencia como aprendizaje exceden las explicaciones al alcance de la investigación. Pero a la luz de la teoría hoy disponible, la impresión es de que esos estudios podrían, sin

- 1 Rojas E., Catalano A.M. et alii 1997. Op. cit.
- 2 Todas las referencias a este autor en las líneas que siguen han sido extraídas de: HABERMAS J (1989): *Teoría de la acción comunicativa. T I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus. Buenos Aires; HABERMAS J.: (1990b) *Pensamiento post-metafísico*. Taurus. Madrid y HABERMAS J. (1990c): *Teoría de la acción comunicativa. T II. Crítica de la razón funcionalista*. Taurus. Buenos Aires.

demasiado esfuerzo, incrementar su productividad. Por ejemplo, por vía del recurso a la reconstrucción lingüística de la teoría social, emprendida por J. Habermas a partir de las tradiciones más sólidas de ésta. Tres son los aspectos del pensamiento habermasiano que pueden potenciar el análisis iniciado en el capítulo anterior siguiendo los trazados de Dewey, Vygotsky, Meghnagi, Roelens, los investigadores americanos de la “ciencia acción” y los japoneses de la “creación organizacional de saber”: 1) la reconstrucción comunicativa de los saberes de base y de las estructuras del «mundo de la vida»; 2) la problemática de la comprensión y de las tradiciones de saber y 3) el rol constructivo de la interacción.

3.1. LOS SABERES DEL TRASFONDO DE LA EXPERIENCIA: LAS CERTEZAS COTIDIANAS COMO APERTURAS DE LA PRODUCTIVIDAD

*“ [De formas de vida no errada] sólo sabemos que si en general pudiesen realizarse tendrían que ser producidas mediante nuestra propia cooperación, no exenta de conflictos, pero solidaria. “Producir” no puede significar aquí la obtención de algo conforme al modelo de la realización de fines pretendidos, sino más bien **un surgir** no pretendible a partir del esfuerzo cooperativo, falible y una y otra vez fracasado, de aliviar, derogar o **impedir el dolor de criaturas capaces de sufrir menoscabo y quebranto**” (J. Habermas)³*

La primera teorización fuerte que obtendremos de la teoría de la acción comunicativa precisa los conceptos, relaciones y estructuras aplicables al desentrañamiento de los saberes que se alojan en toda experiencia humana y social. Se nos propone así una concepción del encuentro con el mundo de la experiencia de la vida que no necesita de aislamiento metodológico alguno respecto del fenómeno a analizar y que, por consiguiente, se ahorra los costos que, en cuanto a alcance y validez de las conclusiones, debe pagar la teoría del conocimiento cuando realiza la “epoché” clásica.

La comprensión y los saberes de trasfondo del mundo de la vida.

Para Habermas, la comprensión de la acción social exige sustituir el concepto ontológico de mundo por otro «planteado en términos de constitución de la experiencia». Son los propios sujetos, dice, los que cuando participan en procesos cooperativos de interpretación, es decir, cuando buscan entender-se, hacen uso implícito del concepto de mundo. Este «mundo de la vida», no objetual, reino de las autoevidencias y

³ Habermas 1990b. Op. cit. pág. 186 destacados nuestros.

certezas cotidianas que fundan la interacción social, da significados precisos a la esfera del sentido común. Las estructuras que le proporcionan esos significados son tres: la **cultura**, cuya reproducción es asegurada por la continuación del saber válido; la **sociedad**, a través de la estabilización de la solidaridad de los grupos y la **personalidad**, que se reproduce por vía de la formación de actores capaces de expresarse y responder de sus acciones. Estos tres componentes del mundo de la vida constituyen sentidos que se comunican unos con otros aunque se encarnan en sustratos distintos. La cultura como saber se materializa en formas simbólicas: objetos de uso y tecnologías, palabras y teorías, libros y documentos, acciones. La sociedad queda materializada en órdenes institucionales, en normas jurídicas o en prácticas y usos normativamente regulados. Finalmente, la personalidad queda encarnada en el sustrato que son los organismos humanos.

La mayor parte de lo que se dice en la práctica cotidiana permanece aporoblemático, escapa a la crítica y a la presión que ejercen las sorpresas provenientes de las experiencias críticas, porque vive de la validez que representan las certezas sobre las que de antemano estamos de acuerdo, es decir, de la obviedad de que está tejido nuestro mundo de la vida. En toda discusión suscitada por las críticas con que analizamos una experiencia, la carga de argumentos la asume, prima facie, un saber de primer plano, relativamente superficial, que: a) constituye el horizonte de la situación en términos de espacio y tiempo y b) fija el contexto, dependiente de los temas, que todo hablante presupone.

La teoría distingue de esos saberes de «primer plano» -de horizonte y de contexto- un «**saber de fondo**» que para nuestros propósitos es el fundamental. Como ya dijimos, en el «mundo de la vida» se encuentra un saber de fondo que liga la transmisión cultural de saberes con las solidaridades grupales y con la formación de identidad de personas y grupos. Tal ligazón se realiza por medio del lenguaje ordinario, de modo que cambios en cualquiera de los tres órdenes -saberes, solidaridades y formación- mantienen una referencia entre sí y con la totalidad del mundo de la vida. Este «saber de fondo», cuyo “holismo” lo torna impenetrable pese a su aparente transparencia, elíptico y siempre presupuesto, intuitivo, que asume el modo de una «certeza directa», de una «fuerza totalizadora» e impenetrable en cuanto en él «las convicciones acerca de algo forman aleación con el fiarse de algo, con el sentirse afectado por algo», no puede ser capturado ni tematizado «si no es haciendo un notable esfuerzo metodológico» y, aún así, sólo puede serlo trozo por trozo. La trabazón y aleación en él de supuestos de fondo, de fiabilidades

y familiaridades, de estados de ánimo y habilidades, **prefiguran cualquier otro saber**⁴.

Se ve entonces cómo esta teoría de los saberes del mundo de la vida es articulable con el concepto de “zona de innovación”, con la visión ofrecida por N. Roelens y con la diferenciación de saberes que aceptan la ciencia-acción y los teóricos de la creación organizacional de saber, aspectos todos examinados en el capítulo anterior. La teoría afirma que la impenetrabilidad del saber de fondo, que sólo de modo «**inconsciente**» es tematizable, puede ser objeto de una metodología que permita arrancarle «trozos» transformables en proposiciones. Hace diversas sugerencias al respecto. Por ejemplo, basada en E. Husserl, propone el llamado «procedimiento de la variación eidética» consistente en experiencias de modificación, mediante la libre fantasía, de las ideas y condiciones de normalidad que guían toda acción, de modo de traer a primer plano fundamentos no conscientes de nuestra práctica cotidiana⁵. Pero como del saber de fondo no puede disponerse a voluntad, sino que los problemas de nuestro mundo de vida son algo que nos ocurre, resultará decisivo el rol de las «contingencias históricas» -como las crisis históricas y biográficas- para engendrar una distancia capaz de arrojar luz sobre fragmentos relevantes de ese saber. Es desde el «atalaya» del saber temático -dirá Habermas- es decir, desde el saber disciplinar, diferenciado ya en hechos, normas y vivencias, que le es dado al analista volver su mirada hacia el mundo de la vida. Pues sólo el «rebote» que sufre esa mirada le permitirá efectuar las tematizaciones -en «actos de habla»- que busca en su afán de aprender de la experiencia.

Esta última mención permite explicitar la distancia entre el concepto de “saber de fondo” del mundo de la vida y el de «saber tácito», utilizado por la literatura científica dedicada a las calificaciones del trabajo (por ejemplo en los esquemas de la “ciencia-acción” y sobre todo en las teorías de Nonaka y Takeuchi) o al análisis fenomenológico del saber movilizado en la acción social. Como hemos visto, dicha literatura se refiere a las teorizaciones de M. Polanyi sobre el «conocimiento indefinido» o la «dimensión tácita» que constituyen la «trama de fondo» de todo saber y de toda «habilidad intelectual», sea científica o experiencial, general o particular⁶. Al sospechar en ellas una reducción “cognitivista”, Habermas rechaza explícitamente las concepciones de Polanyi. Su rechazo tiene en cuenta que el potencial acreditador de certezas del mundo de la vida proviene, más que de un saber tácito o indefinido, de que las certezas de ese mundo entretejen el saber cómo se hace algo y el saber en qué puede resultar con el saber propiamente tal.

4 Id. págs. 94 y ss.

5 Id.

6 cf. Polanyi M. 1958. Op. cit. págs. 49 y ss.

Sólo se separa el «*know that*» del «*know how*», dice, en el instante en que las certezas culturales *se transforman en contenidos de la comunicación* y, con ello, en un saber asociado con pretensiones de validez susceptibles de crítica⁷. En sus términos, una ontología del lenguaje se queda corta, la experiencia y los saberes “existen” en la interacción y en ésta adquieren una naturaleza diferente según que el lenguaje se refiera a conocimientos, comunique o simplemente exprese.

Los saberes de trasfondo del mundo de la vida y su innovación por la interacción

Para la evaluación de una formación, articular teoría y práctica y saberes y habitus son líneas de análisis importantes y aún más si el análisis no se restringe a las intenciones del currículum prescrito “*sino que se busca comprender lo mejor posible aquello que favorece y aquello que inhibe su realización en el nivel de la adhesión de los formadores y, por consiguiente, de las prácticas de formación*”⁸. La “total libertad condicionada” inherente al habitus advierte a Perrenoud sobre las determinaciones que ejercen sobre el aprendizaje los saberes adquiridos en una práctica reflexiva y situada. Le lleva por ejemplo a coincidir con la ciencia-acción sobre la primacía de la “teoría en uso” por sobre la “teoría adoptada” -la prescripta-. No obstante, al invocar la necesidad de “*formar el habitus*” trasluce el intencionalismo de pensar que hay ideas que permiten formarlo a voluntad. Cuestión dudosa, puesto que todo habitus es destrezas y prácticas encarnadas históricamente, situadas fuera del alcance de la conciencia y que sólo pueden ser interpretadas en cada situación o, como sostiene la bella fórmula de la ciencia-acción, sólo pueden ser objeto de una “*conversación reflexiva con los materiales*” de la situación. Sin embargo, el énfasis en la interacción reflexiva como método y en la movilización concomitante de un saber no consciente permiten sostener que, en esta versión, la constitución de un habitus puede adquirir, en definitiva, afinidad con los esquemas y procedimientos de la pragmática formal (el uso del lenguaje). Los cuales, como sabemos, proporcionan una base explicativa y metódica para la tarea de hacer surgir, en el análisis de una práctica, los saberes de trasfondo del mundo de la vida. De tal modo, esta cercanía teórica abre a la noción de habitus el acceso al potencial comprensivo que aporta la teoría de la acción comunicativa.

Nuestra reconstrucción teórica de las prácticas experienciales de saber puede, también, intentar un puente entre las tesis habermasianas y aquellas, ontológicas, que destacan el carácter tácito del mismo como

7 Habermas recuerda que esta diferenciación respecto de Polanyi le fue sugerida en un seminario dirigido por J. Searle y H. Dreyfus (cf. Habermas 1990c, op. cit. destacado nuestro).

8 Id.

su dimensión constitutiva fundamental. Los cambios organizacionales que ocurren en el campo del trabajo, sostiene un estudio citado, son fuente inagotable de conocimientos, productos éstos, a su vez, de una compleja articulación de saberes formales y tácitos. Estos últimos están implícitos en el hacer algo, son imposible o difícilmente traducibles en un discurso y, en principio, incommunicables. Son saberes de contexto que aborda valores y normas implícitas compartidas y que influyen el comportamiento social pues abarcan a todo sistema de percepciones, convicciones y evaluaciones. Surge así, continúa esta tesis, lo que por convención se llama “saber hacer”, que, en otros términos:

*“es la parte del conocimiento que escapa al discurso y que se transmite en la práctica y por el estado de la **práctica sin discurso**. Es el conocimiento del saber hacer adquirido por la experiencia y corresponde al ‘cómo hacer’. Significa por tanto un **proceso dinámico**, en oposición al conocimiento declarativo que describe un estado de cosas bajo la forma de una proposición formal”⁹.*

Motivado por una crítica a Habermas (que se examinará en el capítulo siguiente) sobre la distinción excluyente, estatuida por éste, entre acción comunicativa y acción orientada al éxito, P. Zarifian extiende discutiblemente su cuestionamiento a la teoría habermasiana sobre el mundo de la vida. Su intento es mostrar cómo el éxito práctico puede redundar en transformaciones sociales de mayor envergadura cuando la acción comunicativa se sostiene en la orientada al éxito, que cuando ocurre a la inversa: transforma la cultura social.

Se puede considerar que ese mundo de la vida no es sólo trasfondo de la acción comunicativa sino también su “**material**”, aquello que ella debe transformar, arriesga Zarifian. Es “muy ingenuo” pensar, dice, que el debate argumentado pueda por sí solo poner en cuestión, incluso parcialmente, evidencias sólidamente ancladas –de modo implícito– en la cultura, la sociedad y la personalidad. Se precisa no solamente que este mundo de vida esté en crisis y que la acción comunicativa haga emerger nuevos referentes sino también que se opere una **revisión práctica**, a la luz del contacto con las relaciones sociales concretas y teniendo en vista la crudeza de los inmensos problemas ante los que no se puede permanecer insensible, comenzando por la fuerza de la exclusión social. Propone entonces algunas hipótesis¹⁰:

1. El nuevo modelo productivo que se esboza representa una paradoja. Sobre sus principios de eficacia y los valores mora-

9 Bastos, J. A. Op. cit. Pág. 20, destacado nuestro.

10 PHILIPPE ZARIFIAN: *Travail et communication. Essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle*. PUF. Paris. 1996. Págs. 137–140.

les que movilizan, este modelo se sitúa netamente más allá del saber del mundo de la vida, que da espontáneamente referentes conservadores. En muchos aspectos *el modelo de la cooperación intersubjetiva es una respuesta avanzada a la crisis de nuestra cultura* en condiciones de poder coincidir con problemas de eficacia productiva. Pero la paradoja es que directamente confrontado a la relación económica tiende a estrecharse y a excluir. Su poder es fuerte en cuanto avanza sobre la cultura dominante de manera práctica y es débil en cuanto contestable por quienes sufren la exclusión.

2. La cuestión de fondo está pues en apoyarse sobre el potencial (fuerte) de eficacia “orientada a fines” de este nuevo modelo, sobre la claridad que puede hacer surgir su impacto práctico, para *reconsiderar un contenido cultural y una representación de la constitución de la sociedad* tales que puedan interpelar las normas productivas e introducir un distanciamiento con la relación económica. Conviene preguntarse hasta qué punto el modelo y las normas morales asociadas a la comunicación y a la cooperación (por no hablar de su contenido ético-práctico) pueden ser sobrepasadas, considerando la cooperación como forma de *una ciudadanía que cuestiona los límites del mundo económico*.
3. Esa paradoja expresa un bloqueo teórico que subsistirá mientras se opongan racionalidad en torno a fines y racionalidad en torno a valores, acción orientada al éxito y acción orientada a la comprensión. La única manera de superar ese bloqueo es dar toda su legitimidad a la acción orientada al éxito, a condición expresa de que su contenido práctico permita una redefinición de nuestra cultura y de sus modos de socialización, *una subversión de nuestra aprehensión del mundo de la vida*: algo que compromete la sociedad civil en su conjunto y una nueva forma de ciudadanía.

A los efectos de nuestras tesis, la duda que sugiere este planteo de Zarifian, más que la cuestionable extrapolación del análisis de un actor concreto –el de las organizaciones– al análisis de un “macrosujeto”, tiene que ver con dos cuestiones:

- 1) No da argumentos convincentes para contestar el enunciado según el cual el carácter de trasfondo del mundo de la vida no es algo que depende de la comprensión monológica del investigador ni del actor sino algo previo, que les constituye y que

no es por consiguiente material alguno (no es un saber intuitivo puramente);

- 2) No fundamenta la afirmación sobre la naturaleza “conservadora” –en sí misma- de toda referencia al mundo de la vida. Como bien ha respondido Habermas a Gadamer, el hecho de que la reproducción de ese mundo esté asegurada por sólidas tradiciones culturales no implica en absoluto una “movilización espontánea de referentes conservadores”. Por el contrario, el valor conservador-transformador de la experiencia depende, en realidad, de la calidad crítica de las interacciones, por ejemplo del rol cuestionador del interlocutor significativo (en términos de Roelens) o del análisis reflexivo (en términos de la ciencia-acción). Así, la posibilidad de su transformación no está determinada ontológicamente sino pragmáticamente, prácticamente, es un proceso de aprendizaje, como veremos en el apartado siguiente.

3.2. LA COMPRESIÓN HERMENÉUTICA DE LA EXPERIENCIA: LA SIMETRÍA INVESTIGADOR ACTOR

“La mejor definición de hermenéutica es: dejar que aquello que se ha visto alienado por la naturaleza de la palabra escrita o por el hecho de haberse distanciado a causa de las separaciones culturales o históricas, hable de nuevo” (H. G. Gadamer)¹¹.

La segunda teorización poderosa en la teoría de la acción comunicativa se dirige a dar estatura teórica a la exigencia de simetría entre actor e investigador, indispensable metodológicamente cuando se examina la experiencia de éste –en realidad de ambos. Todos los intentos serios de indagar saberes experienciales presuponen condiciones de igualdad entre los interlocutores: el investigador es actor y el actor es investigador, uno y otro saben o no saben, sus saberes no tienen, a priori, diferencia de estatus. Desde el instrumental metodológico de la “ciencia acción”, en el nivel de la teoría, hasta las constataciones empíricas de aprendizaje organizacional que documentaremos en el capítulo 5, todos se dan cuenta que ya no hay construcción válida de conocimiento de la experiencia sin este esquema comprensivo.

¹¹ En BERNSTEIN R.: *Perfiles filosóficos. Ensayos a la manera pragmática. Siglo XXI Eds. México DF. 1991. Pág. 77.*

La hermenéutica como restitución y reconstrucción de sentido

El punto de partida del análisis de esa potencial simetría entre actor/autor interpretado e investigador/intérprete lo proporciona la her-

menéutica desarrollada por H. G. Gadamer. Toda la perspectiva teórica de nuestro estudio, su sustancia, está en el cambio radical de punto de vista metódico que implica pasar del “pienso, luego existo” al “existo, luego pienso”. Toda la pretensión de dar fundamento a una investigación práctica, que rompe con el esquema ideas claras (hipótesis) y luego indagación, se sostiene en la arquitectura y principios de reconstrucción de lo real que desarrolla la hermenéutica gadameriana. Aunque, como veremos, esta conseguirá su alcance mayor y se despojará de cualquier contextualismo por vía de la mediación de la teoría de la acción comunicativa.

Como bien ha sido destacado, el tema fundamental para Gadamer es la fusión entre la hermenéutica y la praxis. Las tres disciplinas clásicas, interpretación, comprensión y aplicación, sostiene, son sólo tres momentos del proceso único que es la comprensión, de manera que toda verdadera comprensión implica interpretación y aplicación. Lo fundamental de la hermenéutica, la sabiduría práctica que permite comprender una situación dada, entonces, está en que señala el camino hacia un “*concepto totalmente distinto del conocimiento y la verdad*”, una mediación entre lo particular y lo universal que excede a la epistemología clásica, en cuanto no es aplicación del método o inclusión de lo particular bajo reglas o términos universales, sino la apertura de posibilidades de una interpretación verdadera. La sabiduría práctica es un tipo distintivo de mediación realizada por el intérprete entre aquello que se quiere comprender y la situación: *comprender es siempre comprender de forma distinta*. R. Bernstein ha señalado lúcidamente que la hermenéutica de base gadameriana: “*reivindica la tarea más noble del ciudadano –la toma de decisiones conforme a la responsabilidad de uno mismo- en vez de dejarle esa labor al experto*”¹².

La reelaboración sistemática del fenómeno de la comprensión en Heidegger, así llevada a cabo por Gadamer, permitirá a Habermas subrayar la importancia metodológica que tiene para el científico social el que no pueda acceder a la realidad social sólo por observación: está obligado a «*comprenderse*» en ella. Y desde el punto de vista metodológico, la comprensión no es susceptible de control tal como opera el experimento para la observación: «*la experiencia cotidiana, que a la luz de conceptos teóricos y con ayuda de instrumentos de medida puede transformarse en datos científicos, está ya estructurada simbólicamente y no resulta accesible a la simple observación*»¹³.

12 Id. op. cit. pág. 78.

13 Habermas 1989.
Op. cit. Pág. 157.

El científico social no cuenta, en principio, con un acceso al mundo de la vida distinto del que tiene el lego, tiene que pertenecer ya al mundo cuyos ingredientes quiere describir. “*Y para poder describirlos tiene que poder entenderlos. Y para poder entenderlos tiene que **participar** en su producción*”. Esta circunstancia impide la separación entre cuestiones de significado y cuestiones de validez, que podría otorgar a la comprensión el impecable carácter descriptivo que suelen pretender las ciencias objetivantes. Con anterioridad a cualquier tipo de teoría, el «observador» ha de servirse de los lenguajes que encuentra en su ámbito, pues sólo a través de ellos tiene acceso a los datos. El punto es que esos lenguajes no están a su disposición como instrumentos neutrales. No puede «montarse» en ellos sin recurrir al saber preteórico que posee como lego y que introduce, inconscientemente, en todo proceso de entendimiento. En palabras de Gadamer: siempre nos encontramos en una situación de diálogo o conversación abierta con la tradición e historia que efectivamente nos está dando forma.

La comprensión es una experiencia lingüística y crítica de producción de sentido

Dando un giro lingüístico a esta concepción, Habermas conecta la tarea hermenéutica con la lengua en funcionamiento, esto es, con la forma en que es empleada por los participantes en una interacción con el fin de llegar a la **comprensión** de una cosa o a una opinión en común. La metáfora visual del observador que ve algo, sostiene, no ha de oscurecer el hecho de que la lengua en su realización establece relaciones que son más complicadas que el simple hablar sobre ese algo. Cuando el hablante dice algo, se refiere a algo en el mundo objetivo (el conjunto de hechos y cosas), a algo en el mundo social (el conjunto de relaciones interpersonales legítimamente reguladas) y a algo en el mundo propio y subjetivo (el conjunto de vivencias sentidas y manifestables ante otros)¹⁴.

Así, *la comprensión es un modo de experiencia* que implica una actitud realizativa y no objetivante. Comprender es *hacer* algo. Para este hacer, el científico social recurre a un saber del que dispone ya intuitivamente, pero mientras no lo identifique y analice en profundidad no podrá controlar hasta qué punto y con qué consecuencias modifica el proceso de comunicación en que entró con el sólo fin de entenderlo. De una forma que dista mucho de ser transparente, toda comprensión alimenta y está alimentada por un **proceso de producción**.

14 Cf. HABERMAS J.: *Conciencia moral y acción comunicativa*. Eds. Península. Barcelona. 1991. Pág. 37.

Para su tratamiento sistemático de la comprensión, Habermas utiliza la hermenéutica cuyo caso paradigmático, recuerda, es el de la interpretación de un texto recibido. El intérprete aprende a distinguir su propia comprensión contextual (que al principio creía compartir) de la comprensión contextual del autor cuando logra iluminar la situación, que el texto recibido presupone, a partir del mundo de la vida del autor y de sus destinatarios. Entiende pues el significado de un texto en la medida en que entiende por qué su autor se creyó con derecho a hacer determinadas afirmaciones (como verdaderas), a reconocer determinados valores y normas (como correctos) y a manifestar determinadas vivencias (como veraces)¹⁵. La imagen gadameriana de la «*fusión de horizontes*» sirve para iluminar este proceso: «*toda interpretación lograda se ve acompañada de la expectativa de que el autor y sus destinatarios, si pudieran superar la distancia en el tiempo mediante un proceso de formación complementario de nuestro proceso de interpretación, podrían compartir la comprensión que tenemos de su texto*»¹⁶.

En este punto, las tesis de Habermas se separan críticamente de Gadamer acusándolo de otorgar una primacía dogmática a la tradición recibida –en nuestros contextos temáticos, la tradición científica, por ejemplo– por sobre su elaboración crítica. Da así un paso decisivo para evitar el relativismo en que suele caer la hermenéutica, cuando abandona toda posibilidad de crítica racional a la situación en que se realiza. El pasaje gadameriano objeto de la crítica recuerda que la tradición posee una autoridad que se ha hecho anónima: nuestro ser está determinado por el hecho de que «*la autoridad de lo transmitido y no sólo lo que se acepta razonadamente, tiene poder sobre nuestra acción*»; toda educación reposa sobre esta base¹⁷. Sin embargo, agrega Gadamer, aún la tradición más venerable no se realiza en virtud de la permanencia de lo que está dado sino que necesita ser afirmada, asumida y cultivada. La tradición es esencialmente conservación y, como tal, nunca deja de estar presente en los cambios históricos: somos un «*diálogo con la tradición*». Dirá más adelante, en un párrafo particularmente atractivo:

*«El sentido de un texto supera a su autor no ocasionalmente sino siempre. Por eso la comprensión no es nunca un comportamiento sólo reproductivo, sino que es a su vez siempre productivo»*¹⁸.

La crítica afirma que enfatizar el aspecto continuidad de la tradición da un giro unilateral a la comprensión de la experiencia y le impide dar cuenta suficiente de aprendizajes e innovaciones en las tradiciones. Tomando como modelo el diálogo entre grupos de tradiciones cul-

15 El sistema conceptual habermasiano puede ser muy útil para analizar potencialidades y limitaciones de algunos esquemas técnicos organizacionales como, por ejemplo, la llamada programación neuro lingüística, cuya eficacia se basa en caracterizaciones estabilizadas de las competencias de comunicación de las personas. Es decir, en términos de Habermas, en el establecimiento de patrones observables y estables para los modos como los individuos sostienen criterios de verdad, de rectitud y de veracidad. Pero si respecto de la verdad de las cosas la ciencia proporciona cierta seguridad y respecto de la legitimidad de las normas las instituciones estables hacen algo similar ¿qué estabilidad puede esperarse de las observaciones interpretadas -y autointerpretadas- referidas a la naturaleza psíquica interna de las personas?. Una programación acertada tendrá que resolver esta pregunta satisfactoriamente. Cuestión en principio imposible y fácticamente muy sujeta a las posibilidades de “medición” de las variables interpretadas por analistas y actores, tanto como a las poten-

cialidades de contexto para condicionar la comunicación de modo de restringir los “desvíos” en esas variables. Por eso, la aplicabilidad eficaz de esquemas como los de la programación neurolingüística, suele ser limitada en tiempo y espacio. Ejerciendo un tipo de crítica cercana, desde la perspectiva del estudio de la educación se ha sostenido que la operación de privilegiar los elementos observables de la inteligencia por sobre sus criterios de organización, quita espacio a los elementos construidos, teóricos, a los términos generales del conocimiento. Por eso al enfoque observacional le resulta casi imposible identificar fines complejos o a larga data (Meghnagi S. (1992) op. cit. pág. 16)

16 Habermas (1989) op. cit. pág. 187.

17 GADAMER H. G.: *Verdad y método*. Eds. Sigueme. Salamanca. España. 1991. Pág. 348

18 Pág. 365, destacado nuestro.

19 Habermas 1990b, op. cit. Pág. 178-179.

20 Habermas (1989) op. cit. pág. 188

turales distintas, Habermas levanta una tesis fundamental para la comprensión de tales aprendizajes. Mantiene que en una situación de desacuerdo no sólo «ellos» tendrán que esforzarse por entender las cosas desde «nuestra» perspectiva, sino que también «nosotros» hemos de tratar de entender las cosas desde la suya. «*Ni siquiera tendrían en serio la oportunidad de aprender de nosotros si nosotros no tuviéramos la oportunidad de aprender de ellos, y sólo en los estancamientos de ‘su’ proceso de aprendizaje relativo a nosotros, nos tornamos conscientes de los límites de nuestro saber*». La fusión de horizontes de interpretación, agrega, «*a la que según Gadamer tiende todo proceso de entendimiento, no significa una asimilación a ‘nosotros’, sino siempre una convergencia entre ‘nuestras’ perspectivas y las ‘suas’, gobernada por aprendizajes*»¹⁹. La comprensión, acertadamente pensada como “fusión de horizontes”, entonces, no es subordinación a la tradición recibida sino aprendizaje común entre actor e intérprete. Habermas resume el método hermenéutico en los siguientes términos²⁰:

- el intérprete no puede esclarecer el significado de una manifestación simbólica sino como **participante** virtual en el proceso de entendimiento de los directamente implicados;
- esa actitud realizativa –de participante- le vincula a la **precomprensión** que caracteriza a la situación de la cual parte;
- pero la **validez** de su interpretación no tiene por qué verse menguada por los efectos de la precomprensión –contextual- a la cual se ha vinculado;
- ya que puede servirse de la **racionalidad** interna a la acción orientada al entendimiento y hacer un uso reflexivo de la **competencia de juicio** que caracteriza a todo hablante capaz de responder de sus actos, para
- **poner sistemáticamente en relación el mundo de la vida** del actor con su propio mundo de la vida (hacer que aquel “hable de nuevo”, dice Gadamer)
- y reconstruir el significado de lo dicho como contenido **objetivo** de una manifestación susceptible de **crítica**, que es sometida a un enjuiciamiento por lo menos implícito.

La estructura del aprendizaje: simetría entre actor e investigador

En este transcurso de su teoría Habermas introduce la noción de simetría entre el intérprete y el actor-autor de un texto o emisor de un habla, vinculándola significativamente a la posibilidad de un proceso de aprendizaje. El intérprete prescinde de la superioridad de la posición privilegiada del observador al verse involucrado en las activida-

des de interpretación sobre el sentido y la validez de las manifestaciones que recibe. Al participar así en la acción comunicativa acepta en lo fundamental la misma posición de aquellos cuyas manifestaciones trata de comprender; no goza de inmunidad frente a las afirmaciones o negaciones de ellos, sino que se compromete en un proceso de crítica cambiante. Y en el curso de este proceso de entendimiento “*no puede darse decisión alguna ‘a priori’ acerca de quién ha de aprender de quién*”²¹. En nuestros términos: no hay modos de encontrarse con actor y experiencia para aprender de ella sin «enseñarle», sin criticarla, a su vez, desde nuestra situación.

Algunas investigaciones actuales han permitido establecer conexiones, inesperadas para el debate habitual de las ciencias sociales, entre las formulaciones de Habermas y de M. Foucault sobre estas materias. Ambos, sostiene T. McCarthy, reconocen la primacía de lo práctico sobre lo teórico, entienden que el conocimiento es un producto social y, por consiguiente, que en la teorización hay precomprensiones y presupuestos prácticos y normativos. La hermenéutica coincide con estos planteamientos en cuanto se da cuenta de que todo discurso y acción tienen lugar sobre el trasfondo de complejos presupuestos, de los cuáles nunca se podrá tener plena consciencia. Pero los sostenedores de la teoría crítica y Foucault ven la necesidad de una perspectiva objetivadora “externa” para ir más allá de los significados compartidos, presupuestos²². Para Foucault las prácticas deberán ser tratadas –y criticadas– como resultado de múltiples relaciones de fuerza. Para Habermas, como se ha visto, deberán serlo como interacciones lingüísticas en las cuales es posible decir no, a partir de supuestos ideales compartidos e inevitables para todo participante en la discusión.

Por lo demás, la teoría de la acción comunicativa es concluyente en su crítica a un abordaje -ontológico- de tradiciones y experiencias que subvaloran metodológicamente la ineludible mediación lingüística. Ella conecta más con las formulaciones de Roelens, antes citadas, que con las de Heidegger o Bourdieu, en cuanto para esta autora todo aprendizaje experiencial depende de la **mediación** lingüística y crítica de un «interlocutor significativo». Cuando la persona articula palabras que denotan las separaciones y diferencias entre ella y ese interlocutor, sus palabras constituyen un primer posicionamiento de negociación de un lugar. Si el interlocutor reconoce ese posicionamiento atestigua que será posible posteriormente referirse en conjunto a la situación y, por consiguiente, que ésta es inteligible²³. Entonces, en la tensión por compren-

21 Habermas J. (1991) op. cit. pág. 39.

22 McCARTHY T.: *Ideales e Ilusiones. Reconstrucción y deconstrucción de la teoría crítica contemporánea*. Tecnos. Madrid. 1992. Págs. 53-54.

23 Roelens, op. cit.

der al otro se abre un segundo momento, que desemboca en la **inteligencia de la situación**: capacidad de vincular las diferentes representaciones, de cada cual, a posiciones diferentes del contexto. En este marco, la experiencia no será algo que llena sino que amplía y hace lugar. Pero en otros casos, la probable pérdida de la seguridad en las tradiciones hará que la inteligencia de la situación sea rechazada e invalidada: «*la recuperación egocéntrica e ideológica de la experiencia necesita siempre la exclusión del interlocutor significativo*»²⁴. Superar esta exclusión, sostiene Roelens, es la condición para el aprendizaje de la inteligencia de la situación, que es el aprendizaje más intercambiable de una experiencia a otra, canal privilegiado de transferencia de competencias instrumentales, cognitivas y existenciales.

3.3. LA CRÍTICA DE M. FOUCAULT A LA HERMENÉUTICA: ACUERDOS Y DESACUERDOS CON LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA

Hasta acá la hermenéutica ha sido presentada sólo desde sus aportes a una comprensión de la teoría social capaz de abordar la experiencia como fuente de saber válido. Este es un punto propicio, entonces, para someterla a una crítica que permita evaluar mejor sus potencialidades y limitaciones, por una parte, y por otra, abrir el campo de las convergencias en la teoría, central para nuestra comprensión de ésta. Se trata en síntesis de abrir el análisis de la acción comunicativa a la crítica que anota su ignorancia sistemática de las “*relaciones de poder*”. Para ello nos apoyaremos en un sugerente “tratado” de H.L. Dreyfus y P. Rabinow sobre Foucault que intenta demostrar que la hermenéutica desconsidera las conexiones que efectivamente identifican saber y poder²⁵.

La hermenéutica como efecto de poder

La hermenéutica, sostienen éstos, sospecha que los actuantes no tienen acceso directo al sentido de sus discursos y prácticas y que nuestro conocimiento cotidiano de las cosas, superficial y deformado, enmascara la naturaleza profunda de éstas. El presupuesto metodológico hermenéutico es que existe una continuidad esencial entre el entendimiento ordinario y el sentido profundo que este entendimiento enmascara. Es suficiente, entonces, analizar las distorsiones que se observan en este entendimiento para descubrir la verdad que las motiva. Pero dado que el sentido profundo está en el origen de las distorsiones, el

24 Id. págs. 73-74.

25 DREYFUS H.L. et RABINOW P.: *Michel Foucault. Un parcours philosophique*. Eds. Gallimard. Paris. 1992. Págs. 18ss.

actuante no puede tener acceso a él sino sólo bajo la presión de una autoridad que lo obliga a hacerle frente (es por ejemplo el “interlocutor significativo” de Roelens). Para el actuante, así, el sentido viene siempre desde el exterior, pero en última instancia es él la autoridad suprema, puesto que es por su asentimiento que se establece la verdad de la interpretación.

Contra la hermenéutica, Foucault sostiene que el hablante serio – aquel cuyas afirmaciones son objetivas- comprende exactamente el sentido de sus discursos pero, más allá, está de acuerdo con la hermenéutica al considerar que ciertas conductas superficiales pueden ser comprendidas como distorsiones del sentido. El actor puede sentir las como distorsiones pero ignora de hecho sus motivaciones profundas. El punto es que los secretos que se le puede obligar a enfrentar no revelan el sentido profundo y verdadero de sus conductas superficiales, pues éste esconde otro, más importante, que no es directamente accesible. Se puede llevar al actor a comprender el sentido de sus conductas habituales y el sentido profundo que se disimula en ellas, pero ni él ni la autoridad que conduce la exégesis hermenéutica son capaces de apreciar los **efectos de poder** que produce sobre ellos la situación exegética ni aquello que motiva esos efectos. Y puesto que el sentido oculto no es la verdad, su descubrimiento no es necesariamente liberador o innovador, en los hechos puede desviar al actor del entendimiento que podría ayudarlo a resistir las prácticas de dominación que le implican.

Para Foucault, la interpretación verdadera no puede venir sino de alguien que comparte las prácticas del actor pero toma distancia. Este intérprete debe realizar un trabajo histórico difícil, que consiste en diagnosticar y analizar la historia y la organización de esas prácticas, finalizando, gracias a una orientación **pragmática**, en una interpretación de la **coherencia de las prácticas sociales**.

Una parte del poder que ejercen sobre nosotros la hermenéutica y las ciencias de la interpretación se debe a que se dicen capaces de revelarnos la verdad sobre nuestro pensamiento, nuestra cultura y nuestra sociedad. El problema es que mientras pretendan que el hermeneuta tiene un acceso privilegiado al sentido y que las verdades descubiertas escapan al campo del poder, serán llevadas a contribuir a las estrategias de poder y sus dispositivos²⁶, antes que a cualquier crítica e innovación.

26 Id. Pág. 259.

La noción de poder de Foucault se hace abstracta si no diferencia entre tipos de racionalidad de la acción

Este señalamiento pone la crítica foucaultiana a la hermenéutica en un punto similar al de la crítica a Gadamer llevada a cabo por Habermas. Como se vio, éste sostiene que el diálogo del hermeneuta con el intérprete, sin referencia crítica externa mediada por el lenguaje impide el aprendizaje, la autonomía y la innovación. El acuerdo con Foucault exige, sin embargo, un esclarecimiento de las diferencias nada menos que de las nociones de poder, de sujeto y de saber.

Como se sabe, para Foucault, poder es un modo de acción sobre la acción de otros, que dirige y estructura el campo de acción de éstos. A partir de esta noción y abriendo la crítica a Habermas, sostiene que hay que distinguir entre relaciones de poder y relaciones de comunicación. Sin duda comunicar es siempre una manera de actuar sobre otro, pero la producción y circulación de significados –que le es inherente– pueden tener por objetivo, o por consecuencia, efectos de poder que no son simplemente un aspecto de la comunicación. Pasen o no por sistemas de comunicación, las relaciones de poder tienen su especificidad²⁷.

Foucault señala que cuando Habermas distingue acción de dominación, acción comunicativa y acción objetiva orientada a fines, no ve tres dominios de acción, como afirma, sino tres conceptos “trascendentales” (independientes de todo). “Relaciones de poder”, “nexos de comunicación” y “capacidades objetivas”, son dominios que no deben ser confundidos, es cierto, pero esto no quiere decir que sean independientes, y que habría: 1) un dominio del poder y los medios de coerción, de la desigualdad y de la acción de los hombres sobre los hombres; 2) otro de la comunicación, de la reciprocidad y de la fabricación de sentido y 3) un dominio de las cosas objetivas, de la técnica dirigida a fines, del trabajo y de la transformación de lo real. Se trata de tres tipos de relación que, de hecho, están siempre imbricadas, se dan un apoyo recíproco y se sirven mutuamente de instrumentos. La puesta en obra de capacidades objetivas implica nexos de comunicación (sea de información previa o de trabajo compartido) y está ligada a relaciones de poder (se trate de tareas obligatorias, de gestos impuestos por una tradición o un aprendizaje, de subdivisión o repartición más o menos obligatoria del trabajo). Los vínculos comunicativos implican actividades orientadas a fines (aunque sólo sea la utilización “correcta” de significados) y sólo por el hecho de que modifican el campo informativo de los interlocutores inducen efectos de poder. En cuanto a las relaciones de poder mismas,

27 FOUCAULT M.: “Deux essais sur le sujet et le pouvoir”. En Dreyfus H.L. et Rabinow P. 1992, op. cit.

éstas se ejercen en gran parte a través de la producción e intercambio de signos, no se pueden disociar de las actividades orientadas a fines, se trate de las que permiten ejercer ese poder (como las técnicas de adiestramiento, los procedimientos de dominación, las maneras de obtener obediencia) o de las que para desplegarse requieren relaciones de poder (como en la división del trabajo y la jerarquía de las tareas).

Por cierto que la coordinación entre estos tres tipos de relación no es ni uniforme ni constante, continúa Foucault. No hay en una sociedad dada un tipo general de equilibrio entre las actividades orientadas a fines, los sistemas de comunicación y las relaciones de poder. Hay más bien diversas formas y lugares, diversas circunstancias u ocasiones donde estas interrelaciones se establecen según un modelo específico. Pero hay también “**bloques**” en los cuales el ajuste de las capacidades, las redes de comunicación y las relaciones de poder constituyen sistemas regulados y concertados. Sea, por ejemplo, una institución escolar: su composición espacial, el reglamento meticuloso que la rige, las actividades que organiza, los personajes que allí viven o se encuentran, cada uno con una función, un lugar, un aspecto definido, todo esto constituye “*un bloque de capacidad-comunicación-poder*”. La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o comportamientos se desarrolla allí a través de todo un conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, códigos de obediencia, marcas diferenciales del “valor” de cada uno y de los niveles de saber) y a través de toda una serie de procedimientos de poder (encierro, vigilancia, recompensas y castigos, jerarquía piramidal):

“Estos bloques, o la puesta en obra de capacidades técnicas, el juego de las comunicaciones y las relaciones de poder son ajustadas unas a otras, según fórmulas reflexionadas, constituyen lo que se puede llamar, ampliando un poco el sentido de la palabra, ‘disciplinas’”²⁸.

La cuestión esencial, sin embargo, es que la distancia establecida por Foucault respecto de las distinciones habermasianas sobre los usos de la comunicación puede ser leída como convergencia. T. McCarthy sugiere que para ponderar la validez y utilidad de la *genealogía* que M. Foucault desarrolla como superación de la hermenéutica, la cuestión no está en elegir entre ella y la teoría crítica “*sino combinarlas en la construcción de historias del presente informadas teóricamente y orientadas prácticamente*”²⁹. Puesto que la verdad es “una cosa de este mundo”, Habermas puede estar de acuerdo en que dominios diferentes como “*poder y cono-*

28 Id. pág. 311 (destacados nuestros).

29 McCarthy T. 1992, op. cit. pág. 85.

*cimiento se implican directamente el uno al otro... el sujeto que conoce, los objetos a conocer y las modalidades del conocimiento deben ser considerados como otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-conocimiento y de sus transformaciones históricas*³⁰. Pero impone una distinción crucial, que permite abrir la genealogía al análisis lingüístico de la acción. Sostiene que para diferentes formas de acción, experiencia y lenguaje, los procesos de conocimiento (su racionalidad) son fundamentalmente distintos: unos se guían por un interés técnico en la producción de cosas, otros por un interés práctico en la producción de la sociedad y otros por un interés emancipador en la creación del individuo autónomo.

Como subraya McCarthy, esa distinción la hace Habermas para oponerse a la identificación de la racionalidad instrumental (técnica) con la racionalidad propiamente tal. Interpretar la racionalización capitalista únicamente como la hegemonía de la técnica, el control y el poder no sólo es erróneo sino, principalmente, parcial y unilateral. No capta que la modernización capitalista es unilateral y que ha fracasado en desarrollar las diferentes dimensiones de la racionalidad creadas por la moderna comprensión del mundo. Es cierto que la racionalidad instrumental es dominante en la cultura contemporánea, con una resultante monetarización y burocratización de la vida social a la que Habermas se refiere como "*colonización del mundo de la vida*". Pero un mundo de la vida colonizado por la técnica es diferente de lo que Foucault llama "*sociedad disciplinada*", en cuanto permite pensar la razón no centrada en el sujeto –estratega e instrumentalizador– sino en la intersubjetividad.

Ambos entonces estudian la complicidad entre conocimiento y poder, pero mientras Foucault la considera ineludible para todas las ciencias humanas, Habermas distingue entre enfoques objetivadores (por ej. conductistas), enfoques interpretativos (por ej. hermenéuticos) y enfoques críticos (por ej. genealógicos y dialécticos). Sólo los primeros son intrínsecamente adecuados para expandir el control y el poder sobre los seres humanos, los otros pueden servir para extender la intersubjetividad del mutuo entendimiento o promover el distanciamiento reflexivo de prácticas y creencias que se dan por sentadas.

30 FOUCAULT M.:
*Vigilar y castigar:
nacimiento de la pri-
sión*. Siglo XXI Eds.
México. 1988.

Si se relativiza la sospecha de Foucault respecto a que Habermas, cuando hace sus distinciones, está preocupado más de lo trascendental que de lo práctico, entonces resultará plausible postular su acuerdo con la idea de que la identificación saber-poder tiene tres y muy distintas

acepciones relevantes, implica tres formas de poder no traducibles unas a otras. El problema es que Foucault llama poder a demasiadas cosas diferentes a la vez, dice McCarthy apoyándose en Nancy Fraser: “De acuerdo, todas las prácticas culturales implican coacción. Pero estas coacciones son de formas diferentes y, por tanto, reclaman respuestas normativas diferentes”³¹.

La cuestión es que Foucault no está intentando solamente desembarazarse de toda referencia a un sujeto trascendental con relación a la práctica, algo que Habermas acepta, sino que propone un análisis que no hace referencia pormenorizada de las creencias, intenciones o acciones individuales. La genealogía, advierte, “no debe ocuparse del poder en el nivel de la intención o de la decisión consciente”, sino enfocarse en desentrañar “cómo funcionan las cosas al nivel del proceso de sometimiento... intentar saber cómo se han, poco a poco, progresiva, real, materialmente, constituido los sujetos”. Si esto sólo pretendiera complementar el análisis interno de las prácticas sociales con otro externo, equilibrar el relato del actor con un relato de estructura, habría acuerdo en principio entre la genealogía y los enfoques que operan con la noción de actor, dice McCarthy. Pero Foucault no quiere complementar, quiere reemplazar. Y en tal postura, la constitución del actor y las prácticas sociales se hacen ininteligibles e incomprensibles al analista:

“No hay esperanza de llegar a un relato adecuado de la integración social si el único modelo empleado de interacción social se basa en relaciones asimétricas de poder y el único modelo de socialización consiste en la invasión de los cuerpos por las fuerzas disciplinarias. Tampoco podemos conseguir una comprensión de la mayoría de las formas de interacción social tratando a los agentes como si simplemente actuaran de acuerdo con modelos preestablecidos y sancionados públicamente”³².

**Las convergencias Foucault-Habermas:
la actitud crítica ante la no consensualidad de la comunicación**

Para McCarthy, Foucault define más claramente lo que le separa de la acción comunicativa, y coincide así con una crítica habitual a la misma, cuando critica la idea de una disolución de las relaciones de poder “en una utopía de la comunicación absolutamente transparente”. Lo que está cuestionado no parece ser la posibilidad que haya “juegos de verdad” sin coacciones, como tampoco que las coacciones puedan obligar a los participantes de manera recíproca y simétrica. Lo que está cuestionado es que pueda efectivamente realizarse en la práctica aque-

31 McCarthy T. 1992, op. cit. pág. 62.

32 Id. pág. 65.

llo que Habermas llama comunicación libre de dominación, en la cual las pretensiones de validez son decididas únicamente por argumentos a favor y en contra. Esto, concluye McCarthy, parece una cuestión de más o menos, no de todo o nada. Si es así, la idea de Habermas de discurso racional tendría tanto sentido como ideal regulativo como lo tiene la noción de Foucault de un campo de juegos de poder uniforme. Sería utópica en el sentido en que la realización completa de cualquier ideal regulativo es utópica.

La crítica a la separación tajante entre teoría de la acción comunicativa y genealogía terminará insinuando que ambas caminaban a una convergencia sustantiva si nos atenemos al último período de un debate que sólo quedó iniciado. Preguntado Foucault, dirá McCarthy, si el consenso no serviría como principio regulativo para estructurar las relaciones sociales, respondió:

*“Yo diría, más bien, que se trata quizás de una idea crítica a mantener en todo momento: el preguntarse a uno mismo qué proporción de no-consensualidad está implicada en tal relación de poder, y si ese grado de no-consensualidad es necesario o no, y entonces se puede cuestionar hasta ese grado cualquier relación de poder. Lo más que diría es que quizás no se trate de estar a favor de la consensualidad sino contra la no consensualidad”*³³

En definitiva se puede concluir que por muy universalista que sea la teoría habermasiana, si quiere realizar su interés práctico debe abarcar esas “singularidades transformables”, variables y contingentes a las que tanto se dedicó Foucault, que hicieron de su obra un factor tan poderoso para entender la política contemporánea. Una teoría crítica y de la acción comunicativa sólo puede incrementar su practicidad si es capaz de articularse con los análisis inspirados en la genealogía del poder que inició M. Foucault:

33 FOUCAULT M.: “Politics and Ethics: An interview” en RABINOW P (ed) *The Foucault Reader*, New York, 1984. pág. 379. (Cf. McCarthy T. 1992, op. cit. pág. 82).

34 McCarthy T. 1992, op. cit. pág. 85.

*“Sus investigaciones sobre los contextos históricos en los que surgen y funcionan determinados ‘sistemas prácticos’ y sus estudios sobre la formación del sujeto moral racional constituyen un valioso complemento de los discursos más globales sobre la racionalización. Más aún, su implacable examen de las imposiciones, coacciones y jerarquías que aparecen en las prácticas racionales emplaza a los teóricos críticos para que vayan más allá de lo que lo han hecho hasta ahora en la destrascendentalización de sus concepciones-guía de razón, verdad y libertad”*³⁴.

Sin duda que la genealogía subraya más los aspectos contingentes y locales de la racionalidad que su universalidad y en esto se distingue de Habermas. Ella apunta a realizar una valoración crítica de las condiciones y límites de las prácticas racionales y de las formas de constitución del agente racional, evitando las tendencias al dogmatismo. La genealogía, dice Foucault, es “**crítica práctica**”, está guiada por un interés en la “posible transgresión” y transformación de fuerzas que son universales y necesarias. Adoptando una actitud **experimental**, indaga reiteradamente “*los límites contemporáneos de lo necesario*” para determinar “*lo que es o no será indispensable para la constitución de nosotros mismos como sujetos autónomos*”³⁵. Expresado así el pensamiento de Foucault, su cercanía con el de Habermas es notoria y la complementariedad entre ambos clara. En efecto, la ciencia social con intención práctica que éste pretende reconstruir en diálogo con toda la teoría social, la diferenciación que hace de los intereses que guían las ciencias sociales y sus métodos, el énfasis en la interacción reflexiva como sustento normativo y crítico de la práctica y del aprendizaje, son líneas de convergencia con una genealogía que plantea la crítica como aprendizaje necesario para toda formación de un sujeto autónomo. Por ello, los aportes de ésta en términos de analítica del poder disciplinar, puestos en la perspectiva de complementar el análisis de la acción comunicativa, no pueden sino incrementar la practicidad y validez de éste, su precisión y eficacia metodológica, por ejemplo.

3.4. LA COMUNICACIÓN COMO FUERZA COORDINADORA DE LA EXPERIENCIA

Para nuestra elaboración de teoría, la tercera contribución que buscamos en el pensamiento de Habermas se orienta a otorgar un dispositivo metodológico lingüístico adecuado a la elucidación del potencial constructivo de toda experiencia. Parece difícil negar que las ventajas del abordaje lingüístico, o pragmático, en cuanto se concentra en el uso del lenguaje, no son superables hoy como forma de reconstrucción analítica de la acción social: ésta es comunicación lingüísticamente mediada.

Toda competencia generalizable es susceptible de reconstrucción racional

Una ciencia social reconstructiva como “*elucidación de las formas elementales de operación de la inteligencia humana*” se hace plausible, según

35 FOUCAULT M.: “What is Enlightenment?”. En Rabinow P. 1984, op. cit. pág. 45-46. (Cf. McCarthy T. (1992), op. cit. pág. 70-71).

Habermas, porque “*todas las competencias universales de los sujetos capaces de lenguaje y acción son susceptibles de una reconstrucción racional, y ello recurriendo a ese saber práctico del que intuitivamente hacemos uso para generar productos simbólicos ya acreditados*”³⁶. Pero nos equivocaríamos si no percibiéramos que hay componentes de todo saber que no pueden ser reducidos a “pensamientos” o a enunciados con pretensión de verdaderos, es decir, no pueden ser elucidados recurriendo a *patrones de interpretación cognitiva*. Con el agregado de que la capacidad de orientar las interacciones que tienen los valores culturales es más importante que la que tienen las teorías. De ésto se deriva la tesis crucial de una racionalidad cuyos patrones no son sólo especificables en referencias a la verdad de hechos y estados de cosas sino, también, de manera análoga, a valores y normas. Reconstruir eficazmente los motivos de la acción exige, según Habermas, una **ampliación de la racionalidad** más allá de su versión instrumental y estratégica.

El analista no puede entender una manifestación hecha por otro mientras no sea capaz de representarse -siguiendo esa racionalidad ampliada- las razones que éste podría haber aducido en las circunstancias apropiadas. Y como el peso de las razones, sea en la aseveración de **hechos**, el reconocimiento de **normas** o la expresión de **vivencias**, no consiste en afirmar que son de peso, el analista “*no podría representarse en absoluto esas razones sin enjuiciarlas y sin tomar postura afirmativa o negativamente frente a ellas*”³⁷. Puede ocurrir que la manifestación resulte problemática u opaca ante la mirada del analista, pero éste sólo puede aclarar el significado de esta opacidad si explica cómo pudo producirse, es decir, por qué ya no le resultan aceptables las razones que el otro podría haber dado. Dicho de otro modo, el analista está obligado a mantener la **actitud realizativa** de hacer juicios que adopta como agente comunicativo, “*aún en el caso en que se pregunta, y precisamente cuando se pregunta*”, por los presupuestos que subyacen a una manifestación que no entiende. Ricoeur da a una tesis como esta un sentido aún más radical: por mucho que podamos y debemos prevenirnos contra los disfraces del sentido aparente de una manifestación, el que en su revelación se oculte el disimulo es una complicación adicional que no quita nada al carácter fundamental de la manifestación que conecta lo «hecho» con lo «sentido»:

36 Habermas (1990b), op. cit. pág. 24.

37 Habermas 1989, op. cit. pág. 183-184.

38 Cf. RICOEUR P.: *Finitud y culpabilidad*. Taurus. Buenos Aires. 1991, págs. 104-105, subr. nuestro.

«Por eso exactamente el esclarecimiento del sentido latente vendría a ser sólo una **exégesis del sentido aparente**, como la investigación de un **sentido mejor**»³⁸.

En conclusión, no hay interpretación o reconstrucción del sentido de una experiencia sin asumir la responsabilidad y los potenciales riesgos de su crítica, fundada en el presupuesto ideal «inexcusable» de la búsqueda de entendimiento: ¿cómo se puede pretender formular una crítica y develar efectos de poder sin esperar ser entendido? La crítica por la cual Foucault acusa a la hermenéutica de ignorar sus efectos de poder, antes comentada, es así sobrepasada por el abordaje de Habermas. Éste sitúa el sentido mismo de toda crítica en la comunicación, en la cual, por un lado, no puede ella menos que manifestarse y, por otro, hacerse susceptible de conocimiento intersubjetivamente válido.

Hablar es hacer: la fuerza coordinadora del habla

La contribución decisiva de la teoría de la acción comunicativa ocurre cuando pasa al plano pragmático y entra en los elementos constitutivos de la interacción, los «*actos de habla*»: ***decir es hacer*** una cosa conjuntamente con otro. Las teorías del lenguaje tratan de explicar el significado de una expresión lingüística, ya sea desde la perspectiva de la intención que tiene el hablante de dar a entender algo (intencionalismo) o desde la perspectiva de lo dicho como significado literal de la oración utilizada (formalismo), o bien desde la perspectiva del significado como uso en la interacción (pragmatismo al modo de Wittgenstein). La estilización de cada uno de estos planteamientos, sugiere Habermas, ha conducido a un estrechamiento de la teoría del significado, al que puede responderse eficazmente desde una estilización de la teoría de los actos de habla desarrollada por J. Austin y J. Searle. Ésta otorga a la intención del hablante un rol en el significado de una emisión, pero sin reducir el entendimiento lingüístico al logro estratégico de esa intención.

Al incorporar la teoría el componente de significado ilocucionario –aquel que se manifiesta directamente en el decir algo a alguien– tiene también en cuenta la relación interpersonal y el carácter de acción que tiene el habla, pero sin excluir las pretensiones de validez que apuntan más allá del contexto particular de comunicación. Pues con el concepto de “***condiciones de satisfacción***” la teoría de los actos de habla respetará la relación entre lenguaje y mundo. Estas condiciones son las necesarias para que un habla sea lo que pretende ser, es decir condiciones sobre las que todo oyente puede pronunciarse frente a un hablante y, agrega Habermas, «condiciones para que haya acuerdo»³⁹. La fuerza de coordinación de los actos de habla puede tomar la forma de una pretensión de ***poder*** y/o la de una pretensión de ***validez***. En una coordinación por medio del poder, la motivación del oyente para asentir o

39 Las referencias son SEARLE J.: *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Planeta-Agostini. Madrid. España. 1994 y AUSTIN J.L.: *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. Barcelona. España. 1990.

disentir estará conectada a una potencial sanción y, en una coordinación según la validez de los argumentos, la motivación estará conectada a la fuerza de la razón que acompaña toda pretensión de validez⁴⁰.

Pero aún respetando la relación lenguaje-mundo, la teoría permanece en los marcos de una concepción puramente cognitivista del lenguaje. Para resolver este problema hay que percatarse de que todas las funciones del lenguaje, y no sólo la de exposición de un conocimiento verdadero, llevan anexas **pretensiones de validez** específicas. La cuestión de si un acto de habla cumple su función **expositiva** se mide ciertamente por sus condiciones de verdad, pero el cumplimiento de la función **interactiva** y de la función **expresiva** se medirán por condiciones análogas a la de **verdad**, como son la de **rectitud** (para establecer el cumplimiento o incumplimiento de una norma que regula la interacción) y la de **veracidad** (para establecer la adecuación entre la intención y las vivencias). En conclusión, considerado en su conjunto, todo acto de habla puede criticarse como no válido en tres aspectos: como no verdadero, como no correcto y como no veraz⁴¹.

Lo que importa, afirma Habermas, es clarificar el mecanismo concerniente a **la capacidad de coordinar la acción** que poseen los actos de habla, cuando puede presuponerse que las expresiones lingüísticas están correctamente formadas y que se cumplen las condiciones de satisfacción. Las idealizaciones que permiten a cualquiera que recurre al lenguaje esperar que otro le entienda, son decisivas para toda teoría de la acción. Esas idealizaciones cobran todo su significado cuando se tiene en cuenta las “**fuerzas de vínculo**” que los actos de habla desarrollan en la coordinación de la acción de los distintos actores, es decir, cuando se tiene en cuenta la “**capacidad de crear lazos**” que tiene el habla.

Cuando el acto de hablar es imponer algo a alguien, esto es, realizar lo que llamamos una orden, la teoría puede determinar las condiciones de hecho que debe satisfacer ese acto para ser *efectivamente* una orden. No satisface estas condiciones, por ejemplo, aunque se utilice el verbo “ordenar”, disponer que alguien situado en Buenos Aires esté en cinco minutos en Tokio. Esta no es una orden porque la condición de factibilidad y de posibilidad de realización no se cumple de modo inmediatamente evidente. En tal caso el acto de habla “orden”, emprendido, no habrá sido capaz de coordinar la acción ni habrá establecido los lazos y vínculos entre actores que su éxito presupone. Y esta estructura de condiciones de contexto y de satisfacción, que vale para los actos de habla que **imponen** algo, vale también para los que **constatan** y

40 Habermas 1989, op. cit. págs 370 y ss.

41 Habermas J. 1990b, op. cit. págs 80-82.

hacen referencia a algo, los que **regulan** y establecen normas para el logro de algo o los que **expresan** y hacen manifiesto algo.

**La acción orientada al entendimiento:
poder comunicativamente generado**

El pensamiento de Habermas proporciona en este paso por la lingüística de los actos de habla indicaciones relevantes para analizar la producción. Toda interacción social no sometida a una violencia manifiesta, concluye por ejemplo en una obra reciente, puede entenderse como forma de coordinar la acción de actores diversos, “*de suerte que las acciones de los unos puedan conectarse con las de los otros*” reduciendo las contingencias “*a una medida que hace posible una concatenación de intenciones y acciones más o menos libre de conflicto, es decir, permite surjan patrones de comportamiento y, por tanto, orden social en general*”⁴².

Utilizado el lenguaje sólo en función expositiva informativa, la coordinación de los actores discurre a través de la influencia recíproca de actores que buscan egoístamente sus propios fines, pero en cuanto las fuerzas ilocucionarias –fuerzas del significado– de los actos de habla asumen la coordinación, es el lenguaje mismo la fuente de la integración y el orden social. Con una ambigüedad que Habermas rechaza explícitamente cuando sostiene que una acción comunicativa excluye el oportunismo estratégico, en la cita siguiente parece decir que las cosas se ordenan productivamente según una combinación de ambas: **negociación**, que como toda que se precie de serlo puede incluir una concesión “oportunista” y **entendimiento** racionalmente compartido de los significados del habla:

*“[Sólo en la acción comunicativa] los actores, en el papel de hablantes y oyentes, tratan de **negociar** interpretaciones comunes de la situación y de sintonizar sus respectivos planes de acción a través de procesos de entendimiento, es decir, por vía de una prosecución sin reservas de fines ilocucionarios”*⁴³

Esta tesis, fundamental para evaluar el sentido y la fuerza de las interacciones, puede ampliarse al análisis a los procesos de formación. Tomar conciencia o hablar de «sí mismo» no significa referencia a un objeto sino a un sujeto que se forma mediante participación en interacciones lingüísticas y se manifiesta en su capacidad de lenguaje y acción. A las relaciones consigo mismo puestas por la intersubjetividad no es menester hacerles anteceder por una subjetividad prelingüística

42 HABERMAS J.:
Facticidad y validez.
Ed. Trotta. Madrid.
1998. Pág. 79.

43 Id. págs. 79-80
(destacado nuestro).

«porque todo cuanto merezca el nombre de **subjetividad**, aunque se trate de ese estar familiarizado consigo que tan previo parece, se debe a la implacable coerción individualizadora que ejerce el lenguaje como medio de los procesos de formación, los cuales no cesan mientras haya de actuarse comunicativamente»⁴⁴. Sujeto, saberes y formación se generan, producen y estabilizan, en el medio de las interacciones lingüísticas. Habermas afirmará que la **razón práctica** es diálogo, sus categorías y conceptos son construidos en el medio lingüístico, es decir conectan datos empíricos con normas guiadas por el entendimiento:

*“La razón comunicativa empieza distinguiéndose de la razón práctica porque ya no queda atribuida al actor particular o a un macrosujeto estatal-social. Es más bien el medio lingüístico, mediante el que se concatenan las interacciones y se estructuran las formas de vida, el que hace posible la razón comunicativa”*⁴⁵

En la medida en que la razón práctica es ejercida en una discusión pública (de racionalidad ampliada a normas y valores) concluirá, se implanta en la comunicación y en los procedimientos mismos de las instituciones. No necesita encarnarse, ni siquiera predominantemente, en las cabezas de actores colectivos o individuales. La eficacia de la práctica, así sometida a procedimientos, se mide en el nivel de los argumentos racionales. En este nivel, surge un **poder comunicativamente generado** que, por un lado, entra en competencia con el potencial de poder de actores/organizaciones sociales poderosas, capaces estratégicamente de hacer valer sus amenazas y, por el otro, con el poder administrativo y la autoridad de quienes ocupan cargos en todo sistema⁴⁶. Una interacción guiada por argumentos de racionalidad ampliada es un medio privilegiado de poder social democratizante.

Ciencias sociales que se percatan de que la razón práctica es razón comunicativa adquieren posibilidades inéditas para describir la formación y su sujeto por medios lingüísticos. Por ejemplo, una investigación francesa sobre cursos de formación profesional, citada, corrobora esta tesis⁴⁷. Allí se muestra cómo el saber adquirido efectivamente en los procesos de formación es un atributo de la relación entre actores tejida en dichos procesos. El «sabio» no es el sujeto, es el **«nexo sabio»**, el experto es aquel que, hablando a otro, puede *«pasar del saber al poder, del saber hacer al poder hacer, del saber decir al saber decirse»*. La puesta en palabras de la experiencia formativa es de hecho, por sí misma, formativa.

44 Habermas J. 1990c, op. cit. pág 36.

45 Habermas J. 1998, pág. 65.

46 Id. 421.

47 BRODA J. y RO-CHE P., op. cit.

4

LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA APLICADA A LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

Si bien la génesis del saber y de la competencia obrera, como se ha visto, es ampliamente explicable y adquiere sentido para el analista a través del recurso a la teoría de la acción comunicativa, lo que ha suscitado dudas es que ésta pueda ser aplicada en los contextos de organizaciones formales. El problema surge porque Habermas insiste en que los mecanismos típicamente intersubjetivos y lingüísticos por los cuales la acción deviene integración social son ineficaces, y pierden su fundamento en el medio otorgado por las organizaciones formales. La teoría entonces no sería apta para tratar el problema del saber movilizado en el trabajo productivo.

Ese sesgo "antiorganizacional" de la teoría de la acción comunicativa ha sido criticado de diversas maneras. Nos ocuparemos en primer lugar de una crítica cuya elaboración abre posibilidades de superar el problema en un sentido más fundamental para nuestra tesis: el de recuperar su contribución para el análisis de la acción racionalmente organizada, propia de las empresas y de la economía. Nos referimos al tratamiento que da T. McCarthy al problema en cuestión¹.

El punto de partida de este autor es la distinción, hecha por Habermas, entre integración social, cuya característica es la mediación lingüística, e integración sistémica, realizada a su vez por medios técnicos como el poder (en las administraciones) o el dinero (en la economía). La ciencia social, parte recordando McCarthy, ha demostrado que el orden social no es algo que se especifique y se mantenga automáticamente, sino que debe ser producido y reconstruido permanentemente. En este sentido, los dominios de acción formalmente organizados son

¹ McCarthy T. op. cit. págs. 177-209.

“ambientes transaccionales” donde se establecen, se renuevan, se revisan, se revocan y se vuelven a examinar constantemente numerosos acuerdos.

¿La interacción en las grandes burocracias administrativas se coordina por medio de la interconexión funcional de sus efectos (es decir, sistémicamente) mejor que por medio de las orientaciones de las acciones (es decir, socialmente)? ¿Se integra como el mercado por medio de decisiones individuales no normativas, no coordinadas subjetivamente, mejor que por medio del consenso normativo? La respuesta es que, obviamente, gran parte de la actividad de tales burocracias implica una planificación para el logro de sus fines. Estos son, al menos a veces, conocidos y aceptados por los miembros de la organización. De hecho, Habermas siguiendo a Parsons señala que, para todo poder, el “valor real” está en la “consecución de fines colectivamente deseados”. Resulta entonces difícil ver por qué en la interacción de tales organizaciones no se da una integración social en el mismo grado en que los fines colectivos lo son verdaderamente (o al menos se piensa que lo son) y el interés en alcanzarlos sea ampliamente compartido por los miembros.

Desde esta perspectiva, avalada crecientemente por la ciencia social aplicada al trabajo, el problema surge como afirma Habermas, cuando los mecanismos integradores de tipo social son neutralizados en las organizaciones formales: “la acción comunicativa pierde en el espacio interno de las organizaciones su base de validez”. Es decir, si bien hay interacciones entretejidas a través del mecanismo del entendimiento, los miembros actúan comunicativamente “con reservas”, saben que pueden recurrir a regulaciones formales: “no están obligados a alcanzar un consenso por medios comunicativos”².

McCarthy tiene plenamente razón cuando destaca que hay situaciones en las que los directores de las organizaciones sólo pueden actuar autoritariamente “con reservas” y no pueden lograr sus fines sin colegialidad, cooperación y entendimiento mutuo. La proporción que corresponde al ejercicio del poder y la que corresponde a la búsqueda del acuerdo en el funcionamiento real de las administraciones, es algo que sólo admite respuesta empírica, no una respuesta general. La teoría no puede pronunciarse tanto respecto a cuál es el caso como a algún ideal sobre cuál debiera ser el caso. Decir que la interacción en las organizaciones no está coordinada, en primer lugar, por un consenso alcanzado comunicativamente (en el sentido fuerte de Habermas) no es lo mismo que decir que no está en absoluto coordinada por las orientacio-

² HABERMAS J. 1990c, op. cit. Págs. 440 y 441.

nes de los actores, por ejemplo, por vía de dar y recibir órdenes, por la amenaza y el miedo a las sanciones.

Sin embargo, la pregunta por la utilidad de la teoría de la acción comunicativa para el análisis de los aprendizajes en las organizaciones tiene consecuencias que trascienden el análisis propiamente organizacional. Al analizar las experiencias de *acción pública* en la formación profesional para jóvenes, en Francia y Alemania, E. Verdier concluye que la eficacia de esa acción depende del grado en el cual las relaciones de los actores intervinientes puedan ser concebidas y realizadas “*como una organización*” sometida a un concepto de racionalidad limitada³. Forma de racionalidad indispensable, dice, para abrir espacio a las intervenciones y contraintervenciones de unos y otros en la perspectiva de lograr acuerdos constructivos. Y una acción pública constructiva, en materia de formación, exige procesos de aprendizaje colectivo a los actores, imponiendo un concepto de lo público que no se limite a la intervención de la autoridad sino que los incluya. Sostiene que a estos efectos parece particularmente adecuada la noción de “*espacio público*” de Habermas, puesto que define un ámbito de confrontación entre interlocutores sociales que tratan de producir acuerdos o compromisos entre ellos, influenciando a la autoridad política para resolver problemas considerados relevantes por ellos mismos⁴. En otros términos, Verdier sugiere que ese espacio crea condiciones para un “*poder comunicativamente generado*” susceptible de ser apropiado por actores enfrentados al dominio que ejercen organizaciones poderosas en el nivel social y a la dominación proveniente del control sistémico ejercido por la administración.

Es posible retomar las formulaciones de McCarthy para tratar, teóricamente, el problema planteado por Verdier desde nuestro interés por abrir la teoría habermasiana a una indispensable dimensión organizacional. La pregunta es entonces si hay alguna concepción del debate público que compatibilice diferencias de valor irreductibles que dan lugar a desacuerdos insolubles con la posibilidad de un acuerdo racionalmente motivado, basado en buenas razones. Para tratar este tema habría que relativizar la tajante distinción habermasiana entre un compromiso que descansa en cálculos estratégicos y un consenso de validez alcanzado argumentativamente.

En casos de debate público marcado por diferencias de valor irreductibles entre los actores, debido a la diferencia de perspectivas evaluativas, los participantes bienintencionados y competentes pueden

3 Al modo formulado por H. Simon (cf. MARCH J. and SIMON H.: *Organizations*. Blackwell Publishers. Cambridge, Mass. EEUU. 1993. Págs 157 y ss.).

4 Verdier es investigador del CEREQ y del LEST de Francia y uno de los más destacados especialistas actualmente existentes en materia de formación profesional. La cita corresponde a su exposición en el seminario titulado “*Recomposición de la acción pública para el empleo y la formación profesional*”, organizado por el CONICET y el PIETTE, entre el 1 y el 5 de diciembre de 1997, en Buenos Aires. Hay texto redactado por nosotros, disponible en la Dirección de Asistencia Técnica para el Empleo y la Capacitación Laboral del MTSS.

discrepar sobre el bien común y, en consecuencia, la eventual disputa no versará sobre intereses particulares sino sobre lo que es el interés general. Como participantes reflexivos pueden dudar de que sea posible un acuerdo completo. Pero siendo miembros de una misma **comunidad** tendrán en mente el fracaso en el logro del consenso, esto les exige alcanzar un acuerdo razonable de otro tipo. Y si tal acuerdo servirá como base para la cooperación social, habrá de ser algún tipo de compromiso, no entre estrategias dirigidos a maximizar su utilidad sino entre sujetos con conciencia de comunidad, que quieren vivir juntos en armonía, incluso cuando discrepen sobre el bien común: el acuerdo racionalmente motivado como alternativa a la coacción implica elementos de conciliación, compromiso, consentimiento, adaptación. Sugereamente, McCarthy ha hecho depender su explicación de la pertenencia de los sujetos a una **comunidad**.

4.1. LA PRODUCCIÓN MODERNA EXIGE UN ACOPLAMIENTO CONCEPTUAL DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA Y DE LA ORIENTADA AL ÉXITO

De un modo que podría perfectamente converger con la crítica de McCarthy, P. Zarifian hace las cuentas con la teoría de la acción comunicativa buscando resolver justamente el problema de su alegada inadecuación al análisis constructivo de los ambientes organizacionales. Intentará como el dice “*usar a Habermas contra Habermas*”. El problema es que, como a menudo ocurre con la crítica a éste, suelen sobreponerse motivaciones teóricas con referencias empíricas, lo que disminuye el filo de la crítica. Tendremos que intentar entonces precisar lo más posible el nivel de análisis en que la ubicamos.

En este punto, el problema es que, si bien Zarifian entiende hacer una crítica teórica, muchas veces su tono adquiere el carácter situado de una crítica sociológica o política. Por ejemplo frente a la tesis habermasiana de que toda práctica comunicativa es regulada, en su argumentación, por el supuesto compartido de una comunidad lingüística ideal libre de coacciones, retrucará que la comunicación no está nunca exenta de coerciones. Es decir, a una afirmación teórica dirigida a proporcionar un sistema conceptual y explicativo que pretende extraer indicaciones de los datos, la respuesta será una constatación empírica de datos. Como resultado de esta “confusión de niveles” la teoría no resultará criticada. Esta observación podría llevar a una discusión, anacrónica en torno al “verdadero pensamiento de Habermas”, o a lo que éste quiere “verdaderamente” decir cuando dice –en la traducción al castellano– lo

que dice. A nuestro modo de ver, y recuperando las enseñanzas de la hermenéutica y la filosofía del lenguaje, esta discusión es tendencialmente irrelevante tanto desde el punto de vista de la teoría como de la práctica: el significado de las tesis habermasianas, como todo significado, está en su uso social, es decir en las prácticas discursivas por las cuales es reconstruido *válidamente* por nosotros o por cualquiera. En cierto modo, dice el propio Habermas,

*“un autor sólo se entera de lo que ha dicho con su texto por la respuesta de los lectores... ciertamente el intérprete goza de la ventaja de entender mejor un texto que el autor mismo”*⁵.

La discutible oposición habermasiana entre acción comunicativa y acción organizacional

En suma, lo que a nuestras tesis importa no es la exégesis correcta del autor sino que, como lo muestra McCarthy y muchas veces Zarifian, Habermas hace discutibles afirmaciones sobre la incompatibilidad entre su noción de acción comunicativa y actividades organizacionales orientadas a una producción. Importa además que motivado por esta crítica, más o menos teórica, Zarifian ha formulado una interesante comprensión de la comunicación en las empresas industriales, mostrando que puede tener fructíferas conexiones con la teoría de la acción comunicativa en su sentido más fuerte⁶.

Es incontestable que en la empresa moderna, parte diciendo este autor, se hacen esfuerzos para comunicar, pero no es incierto que esto conduzca a algo que parezca una comprensión mutua. Para los mandos de una empresa, *“comunicar es a menudo transmitir mensajes y asegurarse que sus destinatarios, es decir los subordinados, los asimilarán bien”*. La cuestión es que, cuando no comprenden, no es que los asalariados sean obtusos sino, al contrario, es porque *“son inteligentes y poseen una fuerte inteligencia de su propia situación que ellos no buscan en absoluto comprender aquello que se les quiere comunicar”*⁷. El simple hecho de hacerlos destinatarios de un mensaje jerárquico *“indiscutible”* es burlarse de ellos y provocar que su contenido les parezca secundario. Así, la empresa *“comunicante”* se parece más a las relaciones *“entre un ocupante y la población ocupada”* que a la bella imagen que propone el gerente aislado en su oficina. Sin embargo, *“la comunicación en el trabajo es un verdadero problema, se podría decir que un problema clave de la eficiencia industrial y de la vida social en la empresa”*.

5 Cf. Habermas 1998, op. cit. pág. 645.

6 Zarifian, 1996, op. cit. págs. 115-130.

7 No es algo de nuestra competencia técnica, pero quizás es útil remarcar que la observación de Zarifian engarza con ciertas investigaciones sobre procesos cognitivos que, contradiciendo los enfoques constructivistas, sostienen que la inteligencia en bebés y en adultos puede ser producto de **capacidades de inhibición** de saberes implícitos, esquemas y hábitos arraigados que “desvían” el conocimiento de una situación (cf. O. HOUDÉ: “Je pense, donc j’inhibe”. En *Le Monde de L’Education*, Paris, Enero de 1998.). En el ejemplo, los obreros son inteligentes en la medida en que inhiben la tendencia a comprender un discurso engañoso.

Zarifian reconoce su deuda con Habermas por haber desarrollado éste un concepto de racionalidad que supera el legado de Max Weber. Él ha dado forma teórica a la idea simple de que comunicación es comprensión, pero el problema es que excluye explícitamente que ésta pueda “*verdaderamente existir en el tipo de lugares que son las empresas, las instituciones económicas del capitalismo*”. El que estén preorientadas a un fin, a la búsqueda de rentabilización monetaria del capital “*impide por principio que se realice una auténtica comunicación*”. La crítica es que, en estos casos, para Habermas hay sólo **pseudocomunicación**: la gente habla, pero este hablar está coaccionado y es objetivamente instrumentalizado por los fines del sistema. En conclusión, hay que rechazar este punto de vista “*particularmente poco dialéctico*” apoyándose sobre los propios aportes de la teoría criticada: usar a Habermas contra Habermas.

Como se sabe, este autor asimila la acción orientada al éxito y su modo de coordinación “*al efecto de cálculos de éxito egocéntricos*”: los otros seres humanos son vistos como medios para obtener los fines, “*se trata de ejercer sobre ellos efectos de orden causal*” (manipularlos). Distingue así dos modos de la acción orientada al éxito haciendo actuar a los otros en provecho propio:

- una directamente **instrumental**, cuyo ejemplo es una orden dada a alguien. Esta manifestación de poder puede ser puramente fáctica o permanente cuando está cubierta por un contexto normativo tal que la orden aparece como legítima al otro. Forma canónica de funcionamiento de la empresa, dirá Zarifian.
- otra indirecta, la acción **estratégica**. Se actúa por “*influencia*” sobre los motivos y decisiones de otro, por seducción, sugestión, gratificación. La persona utilizada (manipulada) puede adherir subjetivamente a lo que se le demanda hacer pero Habermas sostiene que “*no hay, en este caso, un acuerdo verdadero*”, el entendimiento es ficticio en cuanto su orientación dominante es la búsqueda egocéntrica de éxito por parte del demandante.

En cambio, en la acción orientada a la comprensión los participantes persiguen sus objetivos individuales con la condición de que puedan acordar mutuamente sus planes de acción sobre la base de un consenso y de definiciones comunes de la situación. En este caso hay búsqueda de entendimiento y no tentativa de influencia: “*se trata de entenderse con alguien a propósito de algo*”. Habermas señala con razón, recuerda Zarifian, que “*la producción de un entendimiento va a dar un carácter particularmente sólido a la coordinación de las acciones*”. En la acción comunicativa, el logro no es imputable a un esquema medios-fin (estra-

tégico), sino “a la fuerza racionalmente motivante de las operaciones emprendidas en vías del entendimiento”, “a los efectos de motivación y de compromiso recíproco de actores unidos por la realización de un verdadero consenso”. Pero, el problema es que opone la acción orientada al éxito y la orientada a la comprensión.

Parece claro que no podemos sino tener un desacuerdo esencial con Habermas cuando afirma que, desde el punto de vista de los participantes, los dos mecanismos y los dos tipos de acción que les corresponden se excluyen mutuamente. “*Es imposible emprender procesos de entendimiento teniendo la doble intención de establecer un acuerdo sobre algo con un participante en la interacción y ejercer sobre él un efecto de orden causal*”. La cuestión es que no podría haber búsqueda de un verdadero entendimiento, comunicación auténtica, si no se rompe, al menos en la discusión argumentada, con toda racionalidad orientada a fines, con toda búsqueda así orientada de un éxito egocéntrico. La búsqueda del entendimiento obliga al sujeto de la acción comunicativa, a pasar de la actitud objetivante de alguien que actúa en función del éxito y busca un efecto en el mundo, a la actitud performativa de un hablante que busca entenderse a propósito de algo con otra persona. Sería este cambio de actitud, obtenido por la comunicación auténtica, lo que permitiría alcanzar la singular fuerza racionalmente motivante, mencionada más arriba.

En la práctica organizacional, acción comunicativa y acción orientada al éxito se oponen y complementan

Para mostrar convincentemente que este enfoque es errado, Zarifian trae a colación el caso de un grupo de asalariados de una fábrica de lácteos que se reúne para buscar soluciones al problema de pérdida de materia prima, la leche, que representa el principal costo de la producción y, a la vez, es un bien socialmente necesario a la vida y al consumo. En consecuencia, la pertinencia del problema no es discutible, se puede decir que compromete logros del mundo de la vida y de la cultura compartida. La caracterización principal de la acción del grupo es clara: está orientada al éxito, pero en absoluto está guiada por un cálculo egocéntrico ni procede de planes de acción individuales. Como ocurre frecuentemente en la vida fabril lo que identifica el origen del problema es una apreciación colectiva y, sobre todo, es colectivamente que la acción se emprende (sin cálculo egocéntrico). Es muy corriente en la vida productiva dirigirse a un éxito en función de un cálculo que no tiene sentido sino por el alcance social del resultado.

Se podría sin duda decir que el grupo se ha reunido a demanda del director de producción, pero éste tampoco opera sólo según un cálculo egocéntrico, en el sentido preciso del término (centrado sobre su ego y su interés personal) sino según un razonamiento que se desprende del ejercicio de su función. Si hay egocentrismo es un “*egocentrismo funcional*”, propio de una institución como la empresa. Se constatará que una vez el grupo formado, su dinámica sobrepasa la intencionalidad inicial del director e, indirectamente, la de la empresa. Una realidad nueva existe, algo que Habermas ignora, dice Zarifian, obsesionado por una idea **funcionalista** y abstracta de la empresa. Es un hecho permanente en las actividades productivas ordinarias, el surgimiento de realidades que exceden las simples prerrogativas funcionalizadas. En realidad, sostiene con acierto, el grupo desarrollará una gestión muy próxima a la acción comunicativa, al menos en el aspecto cognitivo de la teoría: ponerse de acuerdo sobre algo en el mundo objetivo. Intentará precisar el problema y sus causas posibles fundándose a la vez en:

- el acceso libre e igual a la palabra de cada miembro, que hará valer sus ideas, argumentará, propondrá y hará aserciones sobre la verdad de las cosas;
- investigaciones realizadas para fundar esas aserciones;
- la realización progresiva de un acuerdo.

¿Puede decirse que durante la discusión/investigación sobre las causas de las pérdidas y sobre las opciones cada individuo se va a comportar según el esquema comunicativo ideal, sin buscar influenciar a sus colegas? Seguro que no. Toda apreciación realista de este género de debate muestra que, desde el punto de vista de los participantes (que con razón mantiene Habermas) “*existe una mezcla inextricable de pura argumentación y de juego de influencia*”. Práctica de influencia que no es egocéntrica ni manipuladora, sino que más prosaicamente se debe al hecho de que:

- la racionalización de los conocimientos operados en el lenguaje es una mezcla de pretensiones argumentables y de intuiciones que toman la forma de sugerencias (intentos de formarse y de imponerse por la influencia, sin que la cohesión del grupo y la igualdad de acceso a la palabra sean comprometidas);
- en una producción altamente socializada, todo asalariado a través de su acción induce efectos en otros y, por consiguiente, influencia su acción. Esta práctica de influencia es más un signo de cooperación, de atención a los otros que de buscar influenciar sus pensamientos.

En definitiva, afirmará Zarifian, el resultado de la actividad del grupo se obtendrá por intermedio de una acción comunicativa “*impura*”, la expectativa colectiva de un éxito, en el seno de la cual la racionalidad en torno a fines va a jugar tanto como la orientada al consenso. Pero resulta imposible ponerse de acuerdo con Habermas en que:

- el punto de partida de la acción es el interés y el plan de acción individual. Puede perfectamente ser de otro modo. Cuando el punto de partida es colectivo, la cuestión principal no es coordinar acciones sino “*construir una actividad futura colectiva*”, desarrollar una cooperación;
- la acción orientada al éxito debe automáticamente proceder de cálculos egocéntricos, cuando la lógica de los cálculos puede ser absolutamente distinta. En el caso, es el interés común por no perder materia prima, el sentido colectivo asignado a este “*valor*” y la toma en cuenta del carácter altamente social del proceso de producción lo que guía los cálculos;
- el individuo no va a actuar sino en la forma ideal de una discusión rigurosamente argumentada, cuando la individualidad concreta, en la mayoría de los casos, se manifiesta con sus medios y sus límites, de los cuales el juego de influencias forma parte;
- la acción orientada al éxito y la orientada a la comprensión son incompatibles, cuando la realidad muestra un entrecruzamiento de los dos modelos. Este es el desacuerdo esencial.

El núcleo propiamente teórico de esta crítica argumentará que la diferenciación entre acción orientada al éxito y acción orientada al entendimiento es válida en lo esencial, los dos modelos son operadores intelectuales “*potentes y preciosos*” a condición de tratarlos “*de manera mucho más dialéctica*”, admitiendo a la vez su oposición y su complementariedad y, por consiguiente, discutiendo condiciones que inclinan la balanza en un sentido o en otro. La acción orientada al éxito puede, en ciertas ocasiones, presentarse de modo incompatible con la acción comunicativa, pero hay que precisar dónde, en el contexto de qué relaciones, con qué individuos. Es decir, el análisis precisa “*un anclaje material que se desvanece en el formalismo habermasiano*”.

Si bien se puede estar de acuerdo con lo sustantivo de la tesis, no se puede pasar por alto la oposición planteada entre “*formalismo*” y “*anclaje material*”. Aparte de que recuerda distinciones que la teoría crecientemente refuta (forma – contenido) por engañosas y cargadas de ideología, trae a colación la debilidad teórica que esa crítica muestra a veces: ¿de qué “*materialidad*” tendría que estar compuesta una teoría

que, justamente por sustentar su valor de tal, presenta pretensiones de validez universal? No hay teoría social que en este nivel no sea formal. Y Habermas podría responder que, en rigor, una “*pragmática formal*” como llama a su sistema teórico, no tiene hoy rivales en cuanto a practicidad y aptitud para ser usada en la comprensión de la acción, tanto de investigadores como de actores. El hecho de haber asumido las consecuencias del llamado “giro lingüístico” en las ciencias sociales le da bases, sin duda, para afirmar que su teoría ha incorporado *sistemáticamente* la participación del observador en lo observado, liberándose de las dificultades insuperables aportadas por una ontología que se niega a sí misma en cuanto arriba a la pregunta por la conciencia o el sujeto de las identificaciones –de forma y substancia– que la nombran.

La fuerza de la tesis de Zarifian se aprecia mejor cuando intenta demostrar que en la organización productiva moderna, la acción comunicativa se acopla con la racionalidad orientada a los fines. En la actividad industrial hay ***orientación al éxito***, dice, en la medida en que son buscadas y, si es posible, alcanzadas, performances que otorguen aprobación ***social*** a la organización productiva. Dicho de otro modo, que aseguren la sobrevivencia del lugar de producción. Esta búsqueda de éxito encuentra su fundamento en que:

- Hay que bajar costos, mejorar calidad, aumentar flexibilidad, reducir demoras. ¿Por qué? Porque así lo imponen las reglas de competencia adoptadas por las empresas, las determinaciones más profundas del modo de vida y las exigencias que inducen en la demanda de producción.
- El complejo costos-calidad-flexibilidad-demoras es difícil de alcanzar globalmente y ***no puede ser obtenido a partir de un cálculo lineal***: es inmediatamente contradictorio hablar de bajar los costos y elevar la calidad. La única manera es intentar el mejor compromiso posible entre los diferentes niveles para alcanzar cada uno de estos requerimientos. Este compromiso es en sí mismo inestable y presupone revisiones constantes. Pilotear sistemas de producción de esta complejidad exige compromisos y arbitrajes, lo que imposibilita un razonamiento lineal y fijado entre fin y medios.
- Los desempeños son móviles, evolutivos, sea por progresión continua, o por “saltos”. Ellos no son la finalidad de una producción, se dice que “*el cliente es rey*”. A pesar de sus aspectos de mistificación, un enunciado como éste encierra algo de realidad: una organización productiva no es, en última instancia, juez de ella misma, la sanción será siempre externa, provendrá del “cliente”.

La importancia organizacional de la comunicación: los límites de la acción manipuladora

La tesis que Zarifian quiere ilustrar es simple: si la empresa apela con tanta importancia a la comunicación es que: **1)** el management de las grandes empresas ha comprendido *los límites de una acción puramente manipuladora*, quizás a causa de la diversidad y complejidad de los problemas a resolver, pero también porque ha percibido intuitivamente la importancia de la motivación de los asalariados; y que, sobre todo, **2)** *“la acción orientada al éxito está condicionada, en su logro, por la acción orientada a la comprensión interpersonal, por razones referidas a la naturaleza misma del trabajo industrial y a las cuestiones que debe tratar”*. En definitiva, la tesis en su forma más ambiciosa es que⁸:

“la acción orientada al éxito puede ser “envuelta” en la acción comunicativa, devenir uno de los vectores en una interrogación más vasta sobre el por qué de la actividad productiva misma”.

Como vimos en el capítulo anterior, para Habermas, dado que la acción comunicativa sirve para ponerse de acuerdo sobre algo en el mundo objetivo, el lenguaje sirve para representar los hechos en forma de proposiciones conteniendo pretensiones de verdad. Es claro que no hay debate si **la verdad** no plantea problemas. En los contextos actuales, intentar un acuerdo sobre el mundo objetivo es una condición de la vida de la empresa, puesto que ese mundo está en transformación y que ya no es posible conocerlo sobre la base de la rutina o un stock de saber preexistente.

Para sostener su afirmación, Zarifian tomará el ejemplo del lanzamiento de un nuevo equipamiento o de un nuevo producto. Se podrá constatar, sostiene, hasta qué punto tales momentos son cargados de reuniones, intercambios verbales, consultas escritas. Es decir, cargados de una amplia actividad lingüística que tiende a ser relativamente igualitaria: *“la industria ha pasado por suficientes penurias como para que incluso los ingenieros se den cuenta de que, en estos casos, hay que tener en cuenta la opinión de los obreros de producción”*.

¿Por qué en la producción moderna tienden a hacerse equivalentes el logro del **conocimiento** y el logro del **acuerdo**? Lo claro es que nadie puede por sí y ante sí pretender decir la verdad sobre el conjunto de una situación productiva. Por una parte, el carácter altamente **socializado** de la producción, impide que alguien pueda pretender una visión

8 Op. cit. págs.130-135.

completa de ella. No es posible obtener un saber coherente y globalizante sin que se reúnan y confronten saberes parciales. Por otra parte, el carácter **problemático** de esta producción hace dificultosa toda referencia a certezas porque el “*mundo objetivo*” está atravesado por incertidumbres sobre lo que es en realidad, sobre lo que son los fines, es decir, sobre lo que es el mejor arbitraje posible entre fines contradictorios. También, porque existen lógicas de acción de una gran diversidad de actores que no tienen ninguna razón para converger espontáneamente. La lógica habermasiana de la pretensión de validez, continúa Zarifian, en tanto significa una pretensión al conocimiento verdadero contestable es importante no sólo para argumentar ante puntos de vista diferentes, sino para buscar un puente entre pretensiones de conocimiento que no pueden sino ser limitadas y parciales, “*modestas*”.

La relación interna entre verdad y logro en la racionalidad de las organizaciones modernas

Así vista, la comunicación es una forma social particularmente productiva que, en primer lugar, tiende a eliminar las pretensiones exorbitantes de saber (aquí tiende a **rechazar**) y que, en segundo lugar, tiende a testear afirmaciones a la vez contestables e incompletas pero que se reúnen en torno a un mismo tema (aquí tiende a **recibir**). La comprensión mutua actúa doblemente: en primer lugar, sobre la búsqueda de un acuerdo en torno a la verdad que guiará la intervención práctica común sobre el mundo objetivo (hay que llegar a una producción de un bien o un servicio) y, en segundo lugar, sobre la manera de interceder entre representaciones parciales y parcializadas de la situación objetiva, para aproximarse a algo global.

La importancia de asociar la producción de la **verdad** con la de lo **global** viene dada no sólo por la obvia interdependencia de las acciones, en la actividad productiva, sino antes que nada porque “*la eficiencia productiva pasa, en lo sucesivo, por la calidad de las simbolizaciones compartidas del mundo objetivo que es posible engendrar*”. En consecuencia, pasa por la calidad de las “interoperaciones”, de la acción conjunta sobre -y en- procesos transversales a la organización productiva.

Rasgos de la sorprendente asociación entre verdad y logro –o éxito– por una parte y entre verdad y negociación estratégica, por otra, se encuentran de modo destacado cuando se indaga en contextos productivos competitivamente actualizados, como es el caso de la ya citada investigación en empresas argentinas. Un jefe de mantenimiento del

sector alimentación, por ejemplo, vincula la cuestión crucial del rendimiento de las máquinas –algo tan “técnico” como esto– con una negociación transparente, en la cual hay que “*poner todas las cartas sobre la mesa*” y en el otro extremo, en la misma línea, con el valor de la verdad presupuestable en la comunicación entre grupos: sin ella “*la máquina no funciona*”. Nos encontramos así con un argumento, surgido del núcleo más tecnicista y productivista de la empresa, que va claramente en el sentido de apoyar la crítica a las tesis reduccionistas de Habermas sobre la inadecuación de la acción comunicativa a los contextos organizacionales de la producción capitalista moderna. Es significativo, además, ver cómo esta visión del proceso productivo une conceptualmente verdad, comunicación y negociación estratégica, a la existencia de determinadas relaciones de cooperación y trabajo en común:

*“Mirá, venimos de una fábrica en la cual no se podía negociar mucho, había una guerra entre mantenimiento y producción; y sin entenderlo mucho, porque si vos tenés el objetivo de que la máquina esté trabajando eficientemente, tenés que trabajar con todas las cartas en la mesa, sea de un grupo o de otro. Entonces en función de eso podés negociar. Si vos estás escondiendo cartas, o no estás diciendo totalmente **la verdad**, se pudre cualquier tipo de negociación. O a futuro hay problemas, seguro. Hoy, la fábrica está andando, a mi gusto, sobre todo el último año mucho mejor... porque empezaron a haber grupos operativos, los líderes están **manejándose más con la verdad**, no están tratando de proteger su isleta, y entonces dejan de decir cosas que terminan siendo mentiras si no las dicen... Se estropeó la máquina, pero claro, le metieron un palo adentro y se lo sacaron, entonces vos lo que encontrás es que la máquina no funciona. Esas cosas no pueden ser, si metieron un palo se tiene que saber [...] Y esa era una de las cosas que habitualmente se quejaban los electricistas, de que no había...un trabajo en común”⁹.*

La **interpenetración** entre racionalidad comunicativa y racionalidad orientada a fines que propone Zarifian –“*contra Habermas*”– implica una tensión entre dos maneras de definir la validez, una sobre la verdad, otra sobre el éxito. Los participantes pueden adherir a una afirmación, en la medida que conocen las condiciones en las cuales ella es verdadera. Pueden también considerar algo como válido animados por el éxito de sus acciones prácticas. Así, las condiciones de verdad están entrelazadas con las de logro de fines, presentes en las relaciones entre personas. Es en esta **relación interna entre verdad y logro** –de modo que una no se reduce al otro pero puede jugar sin él (y viceversa)– que esta forma “*mixta*” de pretensión de validez actúa concretamente. So-

⁹ Rojas E., Catalano A.M. et alii 1997, op. cit., pág. 335.

bre este punto crucial, vinculado por él a la racionalidad práctica “*en el sentido de Bourdieu*”, Zarifian alega separarse radicalmente de Habermas. Esta mezcla de racionalidades, dice, dirige una forma cada vez más corriente de **aprendizaje industrial** y desarrollo de conocimiento sobre la producción, e incluso es uno de los motores esenciales de ésta:

“la acción comunicativa ya ha hecho su lugar y conformado un espacio en el trabajo, aunque sea en una forma ‘impura’ respecto del modelo ideal habermasiano”.

En obras posteriores a las que han motivado las justas críticas precedentes, Habermas ha abierto su pensamiento a la posibilidad de una articulación entre acción estratégica y acción comunicativa, de un modo que puede ser muy instructivo. Tomando las elaboraciones de J. Elster sobre la “política deliberativa” reconoce las posibilidades que brinda ese tipo de política, para la influencia de la sociedad civil sobre el sistema político –posibilidades siempre muy estrechas. Dice que, junto a la recíproca influencia que ejercen unos actores sobre otros, orientados a su propio éxito, puede haber coordinación de acciones orientadas al entendimiento, si se admite, también, en las normas y orientaciones valorativas un núcleo racional y “*se amplía correspondientemente el concepto de racionalidad*”¹⁰. Se abrirán entonces condiciones para el “poder comunicativamente generado”, evocado antes, por el cual actores relativamente débiles pueden discutir el poder de otros situados horizontalmente o por encima de ellos¹¹.

Como se recuerda más adelante, hay economistas que hablan de “**racionalidades mixtas**” concebidas como el difícil intento de articular la racionalidad económica clásica y el análisis habermasiano de la interacción comunicativa, orientada por normas y valores¹². Por otra parte, en la investigación que realizamos en empresas modernas, constatábamos que, en contextos productivos complejos e inciertos, crece la necesidad de una organización del trabajo más integrada, apoyada en el uso de diversos saberes para lograr mejores productos: «*no hay un saber, hay saberes*». Enfocar las lógicas funcionales de la organización desde una perspectiva jerarquizada y excluyente se vuelve contraproducente para el logro de incrementos de productividad. En palabras de un gerente bancario:

10 Habermas J. 1998, op. cit., págs. 418-421.

11 Cf. apartado 3.4.

12 Cf. Johnson y Lundval, cap. 5.

“Parece que en el conocimiento, la realidad es tan cambiante, tan incierta, tan compleja, que no hay un saber, hay saberes. En consecuencia hay un

problema de organizar eficientemente para obtener la mayor productividad de este saber que es formar equipo. Por eso es que la sociedad moderna se organiza en términos de mayor descentralización posible. Ya no hay un señor que piensa y los otros hacen lo que ese señor piensa, porque es insuficiente hasta para este señor. Entonces el gran desafío de una organización, cualquiera sea ella, me parece a mí, es la construcción de una modalidad de trabajo en equipo."¹³

4.2. LA ACCIÓN COMUNICATIVA Y EL ANÁLISIS DE LAS ORGANIZACIONES: LA EMPRESA COMO COMUNIDAD

Llegados a este punto, la crítica de Zarifian se apoya ahora en una afirmación incontestable: "*la comunicación no tiene consistencia durable sin que sea definida una forma de pertenencia social de quienes comunican*". Está enunciando una aceptable tesis sociológica sobre las condiciones de existencia de la acción comunicativa. El problema es que, en cuanto intenta explicarla abandona la sociología y la pregunta enfocada desde la comunidad para situarla en el gran sujeto de la historia. Si bien parece posible sostener la práctica de la acción comunicativa en el nivel de colectivos de trabajo de relativa proximidad, afirma, nos enfrentamos a una gran interrogante luego que pasamos a un nivel más vasto. La cuestión es saber si es posible que el principio de la comunicación en el trabajo sobrepase las situaciones microsociales de tal taller o tal empresa: "¿Qué tipo de conjunto social, qué tipo de comunidad y de práctica son hoy susceptibles conlleva tal proyecto?"¹⁴.

Desde nuestra perspectiva, sin embargo, importa subrayar que más allá, o más acá, de los afanes del sociólogo por resolver los problemas teóricos de la comunicación en la economía en general, la pregunta le llevará afortunadamente, como veremos, a una fértil y más modesta proposición sobre un tipo de comunidad adecuado al trabajo y la empresa. Para un Zarifian crítico de la sociología de Habermas, éste ha llegado a un impasse en su teoría en cuanto no ha tratado, hasta hoy, el problema de las formas organizacionales de la acción comunicativa que permitirían asegurar una "*comunicación a distancia*". Muy característico de este impasse es el recurso creciente al carácter *trascendental* de las exigencias de validez: éstas poseen una doble cara, en tanto exigencias trascienden todo contexto local, pero en la medida en que deben sostener el acuerdo entre los participantes a la concreta interacción, deben simultáneamente ser emitidas y reconocidas aquí y ahora.

13 Rojas E., Catalano A.M. et alii (1997), op. cit. pág 312.

14 Zarifian P. (1996) op. cit. págs. 141-175.

¿Para qué sirve en la práctica, continúa la crítica, emitir pretensiones de validez universal si el acuerdo no puede ser obtenido y puesto en aplicación de manera local? Salvo imponer a los no participantes el acuerdo local, es decir, salvo para contradecir el principio de un acuerdo libremente concluido, inherente a la acción comunicativa, no se ve para qué sirve ni qué transforma esta validez “universal”. La dificultad es que el modelo de la acción comunicativa no admite el uso de medios coercitivos que una acción instrumental no vacilaría en emplear. Si se quiere evitar este impasse hay que retomar *el problema de las formas institucionales* allí donde Max Weber lo había dejado. Ante este tipo de crítica, Habermas responde que la posibilidad de no condicionar el valor práctico de la teoría a su contextualidad, descansa en aplicar criterios de una racionalidad ampliada. La idea, sostiene, de un primado de principio de la práctica sobre la teoría, sólo conduce a un contextualismo cuando la mirada evaluativa se estrecha y se reduce a la dimensión de las cuestiones de verdad científicamente elaborables, reduciendo a su vez la razón, a los rendimientos del lenguaje en sólo una de sus funciones, la de exposición de estados de cosas¹⁵. Esta respuesta a la crítica del “universalismo abstracto” de la teoría de la acción comunicativa coincide con la que, ante una crítica similar, da el enfoque de Lave y Wenger sobre el “aprendizaje situado” en una “**comunidad de prácticas**”. Desde una perspectiva teorética general, afirman estas autoras, el saber y el aprendizaje tienen un carácter *relacional*, lo cual “*implica un énfasis en el entendimiento comprensivo que envuelve el conjunto de la persona en vez de [un énfasis] en la recepción de [sólo] un cuerpo de conocimiento sobre las cosas en el mundo*”. Dicho de otro modo, cualquier “poder de abstracción” está fuertemente situado en la vida y en la cultura que la hace posible, “*la generalidad de cualquier forma de conocimiento reside siempre en el poder de renegociar el significado del pasado y del futuro para construir el significado de las presentes circunstancias*”¹⁶ (aquí y ahora, como dice el mismo Habermas).

La efectividad comunicativa: función del grado de comunidad que adquiere la empresa

Este paso de la inteligente tesis de Zarifian sobre la acción comunicativa en la empresa capitalista hace posible conectarla con las investigaciones que han relacionado la innovación en la economía, con la espacialidad geográfica de las interacciones sociales que son su medio en una **comunidad**. Como vimos, hay una sugerente convergencia teórica entre nuestras tesis sobre la “zona de innovación” y la visión, inspirada en Vygotsky, que adoptan investigaciones muy actuales como las de J.

15 Habermas (1990b) op. cit. pág. 61.

16 Lave y Wenger (1995) op. cit. págs 33-34.

C: Spender y, más operativamente, las de Lave y Wenger (cf. apartado 2.1).

Zarifian recuerda que Weber, al liberar el concepto de comunidad de connotaciones afectivas distingue la actividad inherente a la comunidad, de la que lo es a la sociedad y a la institución. Hay comunidad donde una actividad humana se vincula al comportamiento de otro de manera significativa, portadora de sentido¹⁷, objeto primario de una relación que es intercambio de **significación** entre los individuos. Uno de los elementos normales de este tipo de actividad consiste en las “**expectativas**” de comportamiento del otro y, en consecuencia, respecto de las opciones que podemos estimar como favorables para el éxito de nuestra empresa. A este nivel, elemental, no es necesario ningún reglamento, se precisa simplemente un “**habitus**” con el cual cada uno puede razonablemente contar.

Tanto la racionalidad de **fin**es como la de **valores** juegan en la pertenencia a una comunidad. La primera, se regula de acuerdo a expectativas fundadas sobre acontecimientos de la naturaleza (en la producción por ejemplo, señala Zarifian, ciertos procesos químicos) o sobre un comportamiento significativo de seres humanos. Es racionalmente previsible e implica relaciones significativas en cuanto los miembros de la comunidad están de acuerdo y ejercen un mínimo de comprensión mutua. Pero, las expectativas pueden ser objeto de “**acuerdo**” no explícito. Operará en este caso la cultura, en el sentido habermasiano de “evidencias culturales” compartidas, y en el sentido de ideología: prácticas culturales que constituyen sujetos en **conformidad** a ellas. La racionalidad de fines –tanto como la de en torno a valores– puede así desarrollarse plenamente en una comunidad. Los valores compartidos en ella determinan expectativas de comportamiento de los miembros y éstos pueden orientar su actividad simplemente según los contenidos de esos valores. En los dos casos la actividad comunitaria es racional “*a la vez que se constituye en factor de estabilización de las actividades sociales*”. En la actividad industrial, la exigencia de acuerdo es sensiblemente más débil que la planteada por la acción comunicativa de Habermas pero, al mismo tiempo, permite “*dar cuenta de una amplia gama de prácticas elementales de cooperación en el trabajo*”.

En otros términos, la actividad comunitaria expresa entendimiento cuando se desarrolla **como si** hubiera un acuerdo explícito previo sin que tal acuerdo haya sido formalizado o exista. Tal es el caso para Weber, por ejemplo, del acuerdo racional en torno a fines del intercam-

17 No lo hace así en “*Economía y sociedad*” sino en un apartado de un texto denominado “*Ensayos sobre la teoría de la ciencia*” (traducción del título en francés), aclara Zarifian.

bio monetario, en el cual orientamos nuestra acción con la esperanza de que un gran número de otras personas “accepten” este dinero, esto es, en función de una relación significativa con la actividad futura de una multitud indeterminada de individuos. Otro ejemplo es el de una comunidad lingüística, en la cual los miembros se orientan de acuerdo a la esperanza de alcanzar en otros, la comprensión del sentido buscado al utilizar la lengua, y utilizan símbolos como si los que hablan lo hicieran según reglas gramaticales convenidas, pero no hay un acuerdo formal para utilizar la lengua de tal o cual manera.

La acción comunicativa, sostendrá Zarifian, puede fundarse sobre una actividad comunitaria que permite entender las acciones y el sentido que cada uno les da, en el seno de una red potencialmente muy amplia de personas, sin pasar por la formalización de un acuerdo previo. El operador de este entendimiento es la **cultura**, no en el sentido de un simple trasfondo de la comunicación –mundo de vida– sino en el de la transformación de los individuos en sujetos de una misma comunidad. Va de suyo que, en la actividad productiva, es de gran importancia poder contar con el tipo de expectativas fundadas en una comunidad.

Una actividad comunitaria deviene **societaria**, según Weber, luego de que es regida en virtud de *reglamentos* y según la sola racionalidad en torno a *finés*, o deviene en **instituciones**, porque se pertenece a ellas en virtud de situaciones *objetivas*, y porque comportan *reglamentos* racionales y *coerciones*. “*El concepto de comunidad se nos aparece, desde el punto de vista de una dinámica cognitiva como de una dinámica de la acción conjunta, de la cooperación, netamente más fuerte que el de sociedad y, sobre todo, de institución*”.

Entonces ¿cuál puede ser la forma de una organización que favorezca efectos de socialización, con una racionalización de expectativas que le permita ser productiva y eficiente? La respuesta, dirá Zarifian, está en el concepto de **actividad comunitaria en base a entendimiento**, propuesto por Weber, particularmente adaptado al desarrollo de la acción comunicativa: no es por azar que aquel utilizó el ejemplo de una comunidad lingüística. La comunidad en clave weberiana no se desarrolla ni por la ficción de un acuerdo previo, ni como efecto de un aparato ideológico, ni por imposición de normas a partir de un “centro”. Sin embargo, debe comportar reglas, permitir contar con expectativas sólidas, realizar un entendimiento, darse formas organizadas. En el caso de la producción moderna este tipo de comunidad preexiste potencial-

mente: hay participantes, las relaciones de cooperación surgen, ciertas reglas se delinearán, al punto de aparecer como concreción de evidencias.

Lo que falta es un doble “*como si*” –en términos de Weber– es decir, que los participantes, ya comprometidos en el nuevo modelo de organización productiva y ya comprometidos en la acción comunicativa, hacen “como si” las reglas utilizadas localmente tuvieran valor global, “como si” se pudiera contar desde ya, con expectativas regulares respecto de los nuevos comportamientos. La existencia de ese “como si” no necesita ser inventada: los asalariados participando en experimentaciones, los investigadores, y cuadros que se implican en ello, hacen “como si”. Lo importante es afirmar que, como lo hace M. Weber, ese “como si” es suficiente para que exista una comunidad. No solamente es suficiente sino que una socialización fundada sobre el entendimiento es mucho más sólida que una impuesta por reglamentaciones coercitivas o por efectos de una moda: “*es por este ‘como sí’ que se supera la dificultad intrínseca a la acción comunicativa para poner las personas realmente en contacto*”.

Como vemos, el sugerente desvío del discurso teórico de Zarifian por las complejidades del pensamiento weberiano sobre la comunidad le ha dirigido a resolver las dificultades operacionales del concepto de acción comunicativa recurriendo a presupuestos ideales con la forma de unos “como si”. Resulta particularmente atractivo subrayar que le ha llevado también a coincidir con Habermas sin proponérselo, es más, negándolo. En efecto, éste ha sostenido siempre que la acción comunicativa se regula pragmáticamente vía el recurso metódico y sistemático al presupuesto de una comunidad lingüística ideal. En otros términos, quienes actúan comunicativamente, si se orientan al entendimiento, deben hacer “como si” en los términos evocados por Zarifian.

El efecto comunidad requiere un efecto trabajo

De todos modos, las tesis que vinculan efectividad comunicativa a rasgos de comunidad pueden apoyarse sobre sólidas evidencias culturales de orden tanto teórico como empírico. Respecto a lo primero, un riguroso “estado del arte” elaborado por Danièle Linhart sintetiza ciertas formulaciones de D. Segrestin¹⁸ de un modo muy cercano al utilizado por esas tesis. Allí, recurriendo a la misma elaboración conceptual hecha por Zarifian sobre Weber, el investigador diagnostica la “agonía” de la empresa clásica fundada en relaciones contractuales, y el surgi-

18 Cf. SEGRESTIN D.: *Sociologie de la entreprise*, Paris, Armand Colin, 1992.

miento de otra de tipo comunitario. Se trata, para él, del ingreso de la dimensión social en la empresa, de la cual se había alejado al extirpar al hombre de su ambiente doméstico, instaurando la lógica de las relaciones codificadas y la hegemonía de vínculos estrictamente contractuales. La difusión de las acciones participativas, según Segrestin leído por Linhart, sienta bases para las relaciones comunitarias mediante la irrupción de la palabra de los ejecutantes y su inserción en las redes de información, consulta e intercambio¹⁹.

Sobre este punto, Linhart se extiende en dos tipos de observaciones muy interesantes. La primera se inspira en la noción de “*regulación autónoma*” y “*regulación conjunta*” desarrollada por Jean Daniel Reynaud²⁰, capaz, dice, de abrir al análisis “*toda la riqueza de la interacción social*”. Es posible ver desde la óptica comunitaria, continúa, el llamado trabajo real o informal, aquel que realizan los ejecutantes en la esfera no reconocida de su actividad, y que les permite hacer frente a los imprevistos del proceso de trabajo. Es posible también ver como actividad comunitaria la acción común que realizan aquellos con los directivos, buscando un equilibrio entre trabajo real y prescripto. Análogamente puede considerarse, en los términos que Segrestin reserva para la comunidad, la regulación autónoma, esto es, “*la elaboración por parte de los ejecutantes de los saberes, el saber hacer y el saber estar juntos*”, como aquello que les permite dar respuesta a las contingencias y producir reglas que regulen sus relaciones en los colectivos informales que integran. De la misma manera, agrega Linhart, la acción informal de confrontación y coordinación realizada por directivos y ejecutantes, para equilibrar orientaciones diversas “*remite a una situación que puede y debe analizarse en términos de comunidad*”. Pero, concluirá, hay que reprocharle a Segrestin que piense a la empresa como algo separado del trabajo, “*refiriéndola sólo a las dimensiones de las relaciones, los valores, las identidades y la cultura*”²¹.

19 LINHART D.: *La visión francesa de la evolución del trabajo y la empresa*. PIETTE. Buenos Aires. 1995. Pág. 10.

20 REYNAUD JEAN DANIEL: *Les règles du jeu. La action collective et la régulation sociale*. Paris. Armand Colin. 1989.

21 Linhart 1995, op. cit., págs. 10-11.

Esta crítica de Linhart se asemeja a la de Zarifian a Habermas en cuanto a que éste ignora las cuestiones del anclaje material e institucional de la acción comunicativa. Sin embargo, hay una diferencia: Linhart no pretende elaborar una *teoría* del trabajo para la cual las relaciones de valor y cultura resulten irrelevantes por idealistas, sino sólo criticar la sociología de la empresa que hace Segrestin. La sustitución del análisis del trabajo por el de la empresa es un llamado de atención que Linhart hace con énfasis y que, desde nuestro punto de vista, tiene plena vigencia. Ya se verá, en el capítulo 5, al analizar los procesos de aprendizaje en la actividad productiva, las consecuencias que tiene pasar de la consideración de la “organización del trabajo” a la de la “empresa califi-

cante”. Aunque es legítimo, dice esta autora con razón, ampliar el campo de la investigación hacia la empresa, como nuevo y pertinente objeto de análisis, parece, por el contrario, criticable abordarla independientemente de los fenómenos que caracterizan directamente las situaciones de trabajo²². El consecuente traslado en la óptica de indagación acarreará el peligro de hacer opaca la permanencia del trabajo taylorista en una transformada y “post-taylorista” empresa comunitaria.

Las evidencias culturales que pueden ir en apoyo de las tesis vinculantes de comunicación y comunidad son también, como dijimos, de naturaleza empírica y su emergencia en la producción es reiterada. En nuestra investigación ya mencionada hemos registrado numerosos ejemplos de ellas, dos de los cuales incluimos acá. Un jefe de planta siderúrgico, por ejemplo, conecta explícitamente las carencias de responsabilidad por el desempeño, y el imperio de lo que llama un individualismo ineficiente, con la ausencia de un “*funcionamiento como comunidad*”, orientada significativamente a crear valores que se manifiestan en un entendimiento compartido sobre “*el bien común*”²³:

*“Como estamos en la cultura del verticalismo y de la decisión [por el jefe] tenemos hecho carne el tema de la responsabilidad individual marcada por la ineficiencia que tenemos de que esto funcione como una comunidad. Entonces nos vemos obligados a, como la gente no funciona como comunidad, centrarnos en la responsabilidad, entonces decimos, el responsable de apagar las luces, el responsable de esto y el responsable de lo otro, y bueno siempre el responsable se fue, o no está [...] Esto o se resuelve como **una comunidad** como un conjunto de personas que entiende qué es el bien común, o no se resuelve. Yo le digo sinceramente, antes de irme a Japón era un ferviente admirador de la responsabilidad puntual, y volví convencido que esto no funcionaba, mejor dicho, funciona como una presión del día a día y desgastante, [...] pero no es algo que tenga continuidad, la continuidad se logra cuando la gente lo interpreta como comunidad”.*

4.3. LA ACCIÓN COMUNICATIVA: LA EMPRESA COMO RED DE COMUNICACIONES Y CONVERSACIONES

La estructura de la organización como estructura de conversaciones

Desde hace años, diversos estudios se ocupan crecientemente del específico cambio en las competencias de operadores y de mandos in-

²² Id. pág. 11.

²³ Rojas E., Catalano A.M. et alii 1997, op. cit. pág. 296.

ducido por los modernos procesos de automatización informatizada del trabajo. En Francia, por ejemplo, ya en 1990 un destacado investigador del CEREQ, con apoyo en numerosas indagaciones empíricas, sostenía que la eficacia de los nuevos sistemas depende más de las capacidades de difusión y de comunicación en torno a las competencias técnicas –y de gestión– que de transformaciones en éstas²⁴. Habría que estudiar, decía, las competencias puestas en obra cuando se formula una demanda, se dan órdenes y/o se manifiestan acuerdos o desacuerdos. Competencias que son “*recursos cognitivos extratécnicos*” valorizadas no por lógicas de una “racionalidad técnica” sino por una “racionalidad comunicativa”. El estudio de ciertas actividades profesionales que pasan esencialmente por el “*ejercicio de la palabra*” encuentra, según él, fundamento suficiente en diversos trabajos empíricos y, a nivel teórico, en investigaciones como la de F. Flores y T. Winograd que muestran: “*el interés de un examen de las estructuras conversacionales de la actividad cuando se deben concebir sistemas que informatizan esta actividad*”²⁵.

24 MERCHIERIS J.: L'automatisation: des connaissances plus abstraites? En *Rev. Formation Emploi* Nro. 32. Oct. Dec. 1990. Págs. 55 y ss. El CEREQ es una de las instituciones académicas más destacadas y serias en el mundo actualmente, de las que se dedican a la investigación y la provisión de expertise en materia de empleo y formación.

25 Id. pág. 64.

26 De hecho la empresa de Flores no es académica –él no se llamaría a sí mismo un “investigador”– sino una consultoría especializada en un tipo de reingeniería de negocios que se inspira en la teoría comentada en este apartado. Este autor hizo un doctorado en filosofía del lenguaje en la Univ. de Berkeley, donde trabajó con J. Searle y H. L. Dreyfus, entre otros.

En efecto, aunque declara no estar interesado por el problema de la organización “en sí”, F. Flores desarrolla una novedosa concepción de las organizaciones. Tanto desde el punto de vista teórico como desde la acción fundamenta sólidamente una noción de ellas como redes de conversaciones que establecen compromisos y generan recurrencias y rupturas que, a su vez, revelan la estructura y el funcionamiento reales de la organización²⁶. Para el logro de su empeño recurre a una peculiar interpretación de tres tradiciones intelectuales particularmente fuertes. La primera, la hermenéutica de Heidegger y de Gadamer, orientada por él hacia la comprensión del significado, el “escuchar” las decisiones y comunicaciones en el mundo de una organización. En segundo lugar, la teoría de los actos de habla elaborada por J. L. Austin y J. Searle, dirigida a su vez a concebir la organización como estructura de conversaciones que establecen compromisos y directivas, regularidades y rupturas del flujo lingüístico. Por último, los aportes de H. Maturana sobre el significado de una acción comunicativa en términos del “acoplamiento estructural” entre habla y escucha o el de Habermas en orden a precisar condiciones pragmáticas universales de satisfacción de los actos de habla o de desempeño de pretensiones de validez:

“Aprendí de manera diferente y algo confusa el concepto de conversación. Empecé a darme cuenta de que en la vida diaria pasaba mucho tiempo conversando. Al comienzo ese conversar me parecía como un obstáculo para el trabajo ‘real’. Pensaba que el trabajo real consistía en calcular, organizar, programar... Luego me di cuenta de que ese conversar era tra-

bajo y que estas conversaciones tenían consecuencias. En aquel tiempo no tenía la noción del lenguaje como invención y constitución de la realidad; lo que yo llamo el papel ontológico del lenguaje vino después”²⁷.

Una empresa, dice Flores, es una organización que adquiere el compromiso de cumplir con un pedido mientras hace frente a circunstancias imprevisibles y se empeña en mantener abiertas sus posibilidades para el futuro. Ella sólo puede sobrevivir “*en la medida en que puede contraer compromisos y cumplir con ellos, para lo cual, a su vez, toma compromisos relativos a los recursos que requiere para cumplir con los compromisos contraídos*”²⁸. Al satisfacer el personal los compromisos de la empresa, estará involucrado en una red de conversaciones que incluye peticiones y promesas y enunciados sobre las condiciones para satisfacerlas. Se generan así redes especiales para conversaciones recurrentes dirigidas al manejo de situaciones repetitivas. Las oficinas están en los nodos de estas redes y, por consiguiente, su conexión constituye la red organización.

El aprendizaje organizacional sistémico como acoplamiento estructural

El punto de partida de Flores para la comprensión de los procesos de aprendizaje, se basa en los estudios de H. Maturana sobre la biología de la cognición, que caracterizan la organización de los seres vivos como “*sistema autopoyético*”. ¿Qué es un sistema de este tipo? Es una red de procesos de producción de componentes que: 1) se regenera continuamente a través de sus interacciones y transformaciones internas y 2) se configura como unidad de red en el espacio, especificando el dominio de su realización como tal. La “*característica esencial de un ser vivo es que constituye una colección de componentes que conforman una unidad que puede vivir o morir*”²⁹. Un sistema plástico cuya estructura puede cambiar manteniendo su identidad y que es autopoyético necesitará evolucionar en un sentido tal, que sus actividades se **acoplen** adecuadamente a un medio, es decir, que “*genere cambios de estado apropiados desencadenados por cambios perturbadores específicos en el medio*”³⁰. Así entendida la constitución de un ser humano,

“el aprendizaje...es un proceso continuo de transformación del comportamiento por medio del cambio continuo en la capacidad del sistema nervioso para sintetizarlo...la habilidad funcional del sistema para crear, cuando se dan ciertas condiciones de recurrencia, un comportamiento que satisfice las demandas recurrentes o que el observador clasificaría como reactivo de uno previo”³¹.

27 Flores F. 1994, op. cit. pág. 16.

28 Flores F. 1992 op. cit. pág. 57.

29 Flores F. y Wino-grad T. 1989 op. cit. pág. 75.

30 Id.

31 Id.

Debido a que los organismos se perturban entre sí cada uno de ellos sufre un proceso de “**acoplamiento estructural**”. Este proceso mutuo, dice Flores, puede conducir a modelos de conducta entrelazados que forman un “*dominio consensual*”. La generación de un dominio consensual se determina por la historia de estados e interacciones entre los participantes, dentro del dominio físico. Maturana se refiere al comportamiento en un dominio consensual como “**comportamiento lingüístico**”:

*“El dominio lingüístico como dominio orientador de la conducta requiere al menos dos organismos interactuantes con dominios de interacciones comparables de tal modo que se puede desarrollar un sistema cooperativo de interacciones consensuadas en el que la conducta emergente de los dos organismos es relevante a ambos... Este dominio es **social constitutivamente**”³².*

Básicamente, Flores ha recurrido a las teorías cognitivas de Maturana para desarrollar una concepción de los usos del lenguaje que le ahorren lo que considera las dificultades “prácticas” de la correspondiente teoría de Habermas. Critica las dificultades para la utilización organizacional de ésta, dado que al relacionar el significado de una enunciación con un amplio acuerdo cultural pone, como condición de verdad de lo enunciado, el acuerdo potencial de todos los posibles futuros interlocutores. Este “*diálogo infinito*”, sostiene Flores, resulta una metáfora valiosa pero “*no nos proporciona estructura útil... la teoría del acoplamiento estructural de Maturana proporciona una analogía más reveladora*”³³.

Se trata de un movimiento teórico sumamente difícil de hacer. Como recuerda Habermas pensando en la integración de sistemas diferenciados funcionalmente³⁴, los que operan autopoyéticamente por medio de un lenguaje especializado, no pueden ser movidos a encontrar por sus propias fuerzas, el lenguaje común que ha menester para la percepción y la articulación de relevancias y criterios de validez entre sistemas diversos. Para este fin sólo se dispone, fuera de los códigos especiales de cada sistema, del lenguaje ordinario, único capaz de traducir significados a, y desde, los lenguajes y códigos particulares. Así, el acoplamiento estructural de Maturana, si se quiere realizar en “interacciones consensuadas”, no puede sino recurrir a las idealizaciones que, como el “diálogo infinito”, permiten la búsqueda de consensos intersubjetivamente válidos para hablantes y oyentes en toda comunicación.

32 MATURANA H. *Biology of cognition* 1970, cf. Flores y Winograd, op.cit. pág. 82 (destacado nuestro).

33 Id. 96.

34 Habermas 1998, op. cit. pág. 432.

Flores, anticipándose a críticas que podrían ver en la noción de “acoplamiento estructural” una concepción de la “verdad como corres-

pondencia”, entre nuestras representaciones y la realidad, aclarará que las demandas de autopoyesis conforman una estructura que puede verse como una reflexión del mundo externo, pero la correspondencia, así establecida, no es un mapa del mundo puesto sobre la estructura del organismo, sino que es indirecta y parcial, creada por los resultados de las acciones y por su potencial de rompimiento o de desintegración del organismo. En el lenguaje, dirá, la correspondencia de las palabras con el mundo es también indirecta. La necesidad de reconocimiento mutuo, inherente a toda necesidad efectiva de coordinación con otros, juega un papel análogo al de las demandas de autopoyesis en la selección entre conductas posibles. El lenguaje, entonces, puede trabajar sin ningún criterio “*objetivo*” de significado. Todo lo que se requiere es que exista suficiente acoplamiento para hacer infrecuentes los rompimientos y un compromiso estable por parte del hablante y del oyente para entrar en diálogo cuando se enfrentan a un posible rompimiento³⁵.

La innovación organizacional se nutre del saber de tradiciones e historia

En el complejo conjunto teórico que ilustra la teoría de Flores, se puede señalar como rasgo metodológico principal el énfasis en el análisis histórico inspirado en la hermenéutica que Gadamer aplica al rol de las tradiciones. Como individuos nos asomamos, dice, a un espacio histórico donde el mundo se nos revela y nos revelamos a nosotros mismos, recibimos esa herencia y la transformamos. Así, las empresas serán “*formas sociales de redes de compromisos en las que el hombre encuentra su significado histórico, creando relaciones con otros y con él mismo*”. El cambio organizacional, entonces, será lo que llama “*movilización*”: la acción de ampliar el repertorio de una organización para lidiar con situaciones cambiantes, hacer crecer algún valor que se encuentra oculto en una persona o en la manera de ser de una empresa. Necesitamos, sintetizará, sensibilidad histórica y entender que “***toda innovación se nutre de historia, es sólo una sensibilidad ante nuestro pasado lo que nos permite hacer innovación***”³⁶.

La comprensión de la comunicación, se agrega, es la comprensión de las organizaciones. Ella es la generación de compromisos sociales, es escuchar las declaraciones políticas, afirmaciones, promesas y peticiones, que posibilitan la existencia y el funcionamiento de una organización. Tales actos de habla no son exclusivos de un momento específico, son recurrentes, revelan la estructura organizacional. “***La comunicación,***

35 Flores y Winograd, op.cit. pág. 97.

36 Flores F. 1994, op. cit. págs. 29, 32 y 33 (destacado nuestro).

*el acto de escuchar, es la constitución de la organización y no una herramienta del individuo para el intercambio de ideas y datos*³⁷.

Se pueden analizar las conversaciones con el propósito de rediseñarlas y también los sistemas de comunicación en que se apoyan. En la práctica, ambos enfoques deben ser paralelos y complementarios, concluyen las tesis de Flores. El análisis de las redes conversacionales revelará puntos susceptibles de fallas comunicativas, lazos conversacionales tortuosos e innecesariamente indirectos, atrasos críticos, cuellos de botella y otras deseconomías. Estas deseconomías se pueden remover y se puede dar un apoyo a la red conversacional con la ayuda de una tecnología de sistemas de comunicación computarizados. Más aún, se puede diseñar nuevas redes que le den a la organización la habilidad de reconocer y realizar nuevas posibilidades. Una parte integral de esta renovación organizacional es el entrenamiento del personal en **competencia comunicativa básica**. La noción de competencia comunicativa aquí utilizada tiene connotaciones similares a las que desarrolló originalmente Habermas. En efecto, se la entiende como: “*capacidad de expresar las propias intenciones y de responsabilizarse de la red de compromisos que las expresiones y sus interpretaciones generan... [dirigiéndose a] una cooperación de éxito*”³⁸. Para Habermas sería capacidad de cooperar en un discurso argumentado orientado al entendimiento exitoso.

Como intento de superar las dificultades para formalizar el paso de las cuestiones técnicas a las cuestiones prácticas, Flores subrayará que la tecnología no es el diseño de cosas físicas sino “*de prácticas y posibilidades que se pueden realizar a través de artefactos*”³⁹. Es claro, dice, que la comunicación basada en la computación no puede hacerse cargo de la amplia gama de posibilidades comunicacionales que ofrece la interacción cara a cara, incluyendo aquellas en las que la vaguedad cumple con un importante propósito social y en las que la interpretación (a menudo inconsciente) del “tono de voz” y del “lenguaje corporal” son esenciales para la comprensión⁴⁰. Propondrá entonces la utilización de un sistema computarizado que denomina “El Coordinador”, cuya pretensión de fundamento está en una teoría de compromisos lingüísticos y realización de conversaciones. Acá su intento teórico mostrará sus pretensiones más ambiciosas.

La dificultad aportada a la teoría por sus presupuestos ontológicos y sistémicos

Lo que llama su “*filosofía de la comunicación*”, intentará entonces pasar por sobre la necesidad de consideración de los efectos perlocu-

37 Id. 69-72.

38 Flores F. (1992) págs. 56-58.

39 Flores (1992), op. cit. pág. 71.

40 Id. 92.

cionarios –no ilocucionarios sino contextuales y no evidentes– presentes en toda comunicación efectiva. El medio para tal salto teórico lo proporcionará un difícil esfuerzo por ganar eficacia en la reconstrucción del sentido -de lo comunicado- imponiendo sistemáticamente “*una interpretación de autonomía y responsabilidad individual en la que la gente se responsabiliza de sus actos de lenguaje, comportándose según normas compartidas*”⁴¹. En términos habermasianos tendrá que presuponer un elevado valor de “rectitud” normativa en las comunicaciones organizacionales y, desde la perspectiva de Zarifian, la existencia de una comunidad empresa con fuerte arraigo en las ideas y en la acción de sus integrantes. Ambos presupuestos, como se ha visto, tienen consecuencias metodológicas y prácticas decisivas.

Destacando su originalidad y su potencial innegable para entender las organizaciones en su funcionamiento efectivo y transformarlas, las tesis de Flores suscitan dos dudas importantes. Dicho de otro modo, dejan dos cuestiones relevantes en una ambigüedad que debieran resolver para ganar en consistencia y capacidad explicativa. La primera, apunta a la irresuelta autorreferencialidad que aportan la ontología heideggeriana como la teoría de sistemas. Sobre la ontología nos remitimos a la crítica de Adorno, ya citada, sintetizable en una pregunta como la siguiente: ¿cómo puede hablar el ser originario del ser histórico sin la mediación -también originaria- de un sujeto histórico?

Sobre la teoría de sistemas, el problema es que utilizada para el análisis empírico tiene dificultades, hasta hoy, insuperables, para desentrañar unívocamente el sentido de las acciones y actos con los que debe tratar. En efecto, como lo reconoce Flores, no hay forma de eludir el trabajo interpretativo (sólo sistematizable con pérdidas de sentido) que realizan actores y agentes al identificar y utilizar categorías básicas: el dominio, los estados finales, los componentes de la estructura. El paso de la biología a la ciencia social que elabora Flores apoyado en Maturana introduce inevitablemente este margen de ambigüedad. Los organismos tienen límites espaciales y temporales bien precisos, sostiene una acertada crítica de Habermas, “*su patrimonio se define por valores de normalidad que oscilan sólo dentro de márgenes de tolerancia determinados empíricamente*”. Pero cuando un sistema se conserva variando tanto sus límites cuanto su patrimonio, “*su identidad se vuelve imprecisa*”. Una misma alteración del sistema puede concebirse como proceso de aprendizaje y cambio o como proceso de disolución y quiebra: “*es precisamente la dimensión del significado la que pone límites a la aplicación de la teoría de sistemas en la sociedad*” porque la categoría sociológica de **sentido** no puede

41 Id. 93.

*reducirse a la categoría de ‘información’ ni a operación alguna con la complejidad del entorno*⁴², del tipo “acoplamiento estructural”.

La segunda observación se refiere al imperativo, impuesto por la búsqueda de eficacia y eficiencia, de restringir la comunicación a sólo algunos de sus componentes estructurales. Los procesos de autopoyesis y de acoplamiento estructural, por más esfuerzos conceptuales que se hagan, dependen en su identificación y valoración, de la voluntad para circunscribir las alternativas de significado posibles, implicando en la práctica un abandono de las nociones que se dice utilizar. Ciertamente, Flores se da cuenta del peligro de caer en una “teología dogmática”, pero en algunas ejemplificaciones sobre el proceso de “satisfacción al cliente”, por ejemplo, central en su dispositivo operacional, no podrá sustraerse a una noción de eficacia que depende de “*la capacidad de seducir al mundo*”, incluso de “*evangelizar*” y “*enamorar a la gente con estas prácticas*”⁴³.

La acción comunicativa sustentada en argumentos y pretensiones de validez queda así sometida a constricciones que tienden a hacerle perder el potencial de significación que puede generar. Cuestión particularmente grave, por ejemplo, para algo tan valorado hoy por la gestión empresaria como lo es la capacidad de crítica y de innovación del personal. Es el caso de la presuposición de “rectitud” antes comentado. El punto es que no se entiende bien por qué hay que pagar este precio, de consecuencias metodológicas y prácticas considerables, sobre todo si se tiene en cuenta que la teoría de la acción comunicativa, como se ha visto, proporciona un sistema conceptual particularmente abarcativo y susceptible de ser expresado en términos de metodologías eficaces.

Después de lo dicho, es importante reiterar que el esquema teórico y operacional diseñado por Flores es de lejos el más importante intento de transformar los desarrollos de la ciencia social y cognitiva contemporáneas, en un complejo dispositivo tecnológico lingüístico aplicable a la transformación de la empresa moderna. Puesto sobre el trasfondo de las habituales fórmulas de la calidad total, reingeniería de sistemas o mejoramiento continuo muestra ventajas notables en científicidad y practicidad, tanto desde el punto de vista de su poder explicativo como de su operacionalidad.

42 HABERMAS J.: *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos. Madrid. 1988. Págs. 309 y ss.

43 Flores F. 1994, op. cit. pág. 32.

5

LAS CALIFICACIONES Y COMPETENCIAS EN LA INDUSTRIA: UNA FORMACIÓN QUE YA NO ES PEDAGÓGICA

Nuestra investigación en empresas argentinas llegó paulatinamente, a una conclusión cognitiva y práctica decisiva. Quienes están en la producción tecnológicamente más avanzada, decíamos allí, están llevando adelante -y demandando que la sociedad les siga- una revisión en profundidad de las concepciones de la formación orientada al hacer productivo. Sintetizando, ese cambio consiste en un tránsito desde una noción psicogenética del aprendizaje a otra *antropológico-genética*, desde el concepto de un individuo que realiza procesos psicológicos internos de adquisición de saberes, a otro que está en el grupo de trabajo, sus comunicaciones, sus significados efectivamente operantes, sus culturas y saberes compartidos¹. Este modelo del aprendizaje, de la formación, la capacitación y la educación recorre todas las indicaciones surgidas de esa investigación. Desde competencias tan básicas como el saber leer, hasta otras tan derivadas como las tecnológicas, se las entiende como un proceso en que el sujeto real no es prioritariamente el individuo sino su agrupación: ¿Cuál es el significado de un texto? Aquello que se acuerda a partir de interpretaciones distintas. ¿Qué es la competencia tecnológica? La cultura que permite transformar sistémicamente la experiencia productiva en conocimiento científico y técnico aplicable al trabajo.

Quienes así opinan se sienten interviniendo en temas que antes parecían reservados al saber de los docentes y de las ciencias de la educación. Para ellos, los modelos y las prácticas que han imperado hasta

¹ Rojas E., Catalano A.M. et alii (1997), op. cit. pág. 32.

hoy en el sistema educativo, no sólo merecen un legítimo cuestionamiento social de su eficacia y eficiencia. La preocupación va más allá, es una específica puesta al día en las definiciones conceptuales y metodológicas de la educación, lo que reclama la intervención de los actores de la producción y del saber de su experiencia².

En suma, la indicación más importante que entregan las nuevas prácticas productivas es que el tipo de aprendizaje y de construcción individual y, sobre todo, colectiva de saberes en la experiencia de trabajo no es ya explicable según las categorías de la pedagogía escolar. No constituye, propiamente hablando, un problema pedagógico. Tres razones empíricas, que documentaremos en el presente capítulo pueden ilustrar nítidamente este fenómeno. La primera hace referencia a las dificultades crecientes para identificar en los procesos de producción un tipo único de saber que explique las competencias profesionales de las personas y que, a la vez, sea disciplinar, formalizable y transferible. El lugar del supuesto saber se desvanece hasta hacerse inasible para el individuo, las competencias que son su manifestación empiezan a expresarse en formas colectivas y difusas de desempeño.

Siguiendo la crítica de McCarthy y Zarifian a Habermas expuesta precedentemente, la segunda razón apunta a que, si bien en la producción moderna se dan formas de interacción comunicativa, en principio conceptualizables según las categorías clásicas de la formación, esta interacción está tan imbricada con el imperativo de obtención de “valor agregado” que el éxito del proceso formativo no puede ser evaluado sólo, ni principalmente, como adquisición/construcción de conocimiento. El saber que se adquiere, no sólo tiende a erigirse en un “trasfondo” de prácticas y, en este sentido, a ser inconsciente, sino que además está atravesado por razones o argumentos “adquiridos”, por ejemplo, vía las ganancias para modelos de acción que se atesoran cuando se obtienen éxitos ejemplares. Por otro lado, parece claro que el análisis riguroso de este tipo de situaciones exige recurrir a la genealogía de M. Foucault. En particular, el discernimiento de los “efectos de poder” en procesos de formación disciplinar en los cuales el imperativo de productividad es determinante. La tesis es que, en estos casos, complementar el análisis comunicativo con la genealogía permitirá una evaluación más certera de los métodos y resultados efectivos de los aprendizajes involucrados.

La tercera razón para la separación conceptual y práctica que la experiencia moderna del trabajo introduce entre aprendizaje y pedago-

² Id.

gía postula, que ni la existencia de rutinas fuertemente estabilizadas ni la aplicación rigurosamente controlada de normas y reglamentaciones dificultan necesariamente las eventuales adquisiciones de autonomía y creatividad. Al contrario, como veremos, el efecto constructivo de las rutinas puede ser notorio y la implantación exigente de normas de calidad, ISO 9000 por ejemplo, puede correlacionarse positivamente con la obtención de fuertes plus de autonomía individual.

Como hemos visto antes (apartado 1.3) la noción de “**estructuras demandantes**” resulta indicativa del tipo de aprendizaje que se intenta generar en la empresa competitiva argentina. Investigaciones realizadas en contextos muy distantes entregan indicaciones similares, respecto de esta especie de coerción sistémica por el aprendizaje que experimenta la empresa cuando está sometida a mercados altamente competitivos. El fenómeno es resaltado, por ejemplo, en una investigación francesa sobre la instalación de un dispositivo de aseguramiento de calidad ISO 9000 en establecimientos industriales. Actividad cuya intención manifiesta es, como se sabe, **de mercado**, busca cambios de proceso para asegurar la confianza del cliente en el producto³.

Allí se muestra cómo el estrechamiento de los parámetros de operación de las instalaciones exigido por las normas de calidad hace que, ante los obreros, la aplicación de ese dispositivo represente una especie de puesta en orden del funcionamiento de la organización, que se traduce en una exigencia incrementada en la conducción de su actividad. Por una parte, las cosas pasan como si la conducción de un proceso exigente introdujera una profesionalidad superior y como si la coacción resultante de la homogeneización de las formas operativas fuera legitimada por una comprensión de la complejidad del proceso. Así, la posibilidad de anticipar de mejor manera la evolución de los procesos (particularmente a través de la utilización de “tarjetas de control”) igual que la reducción de los riesgos de error, por el desarrollo de los controles intermedios, fueron percibidos manifiestamente como una mejora de la producción. De hecho, “**el rigor aumentado apareció netamente como la expresión de una mayor profesionalidad**”⁴.

En definitiva, parece claro que teniendo a la vista la moderna experiencia de trabajo, la formación no puede ya ser más entendida solamente como un movimiento que va de “aquel que sabe” a “aquel que no sabe”, según la feliz expresión de un investigador francés⁵. Ella debe ser concebida más bien como un “**intercambio**”, como una forma de

3 CAMPINOS-DUBERNET M., et MARQUETTE C.: *Les normes d'assurance qualité iso 9000: une opportunité de rationalisation des processus d'apprentissage de l'entreprise?*. GIP Mutations Industrielles, CNRS, Les cahiers de recherche Nro. 73, Octobre, 1997. Pág. 18.

4 Id.

5 Parlier M. 1996, op. cit. pág. 18.

compartir saberes diferenciados y equivalentes, según documentaremos en los apartados 5.3 y 6.2, más adelante.

5.1. ORGANIZACIÓN FORMATIVA O TRABAJO CALIFICANTE

Estudios franceses han acuñado el concepto de “organización formativa”, en reemplazo del más clásico de “trabajo calificante”, para teorizar el aprendizaje en situación productiva. La organización formativa es una configuración que intenta resolver simultáneamente los problemas de coordinación, reproducción y división de tareas y conocimientos en la empresa, permitiéndole adaptarse a los acontecimientos aleatorios y dar respuesta a la heterogeneidad de los saberes y conocimientos que moviliza la producción moderna⁶.

La organización formativa: la capacidad de aprendizaje como factor de productividad

Una definición que toma en cuenta aportes teóricos y experimentaciones prácticas en grandes grupos industriales, entiende de manera precisa la organización formativa o calificante como: “una organización que considera que su **capacidad de aprendizaje** es el elemento mayor de su eficiencia, y en la cual el asalariado encuentra, no solamente **ocasiones de aprendizajes** y de **transferencia** de ellos sino también **razones** para efectuar estos aprendizajes”.⁷

En este texto, capacidad de aprendizaje denota capacidades de dominar rápidamente un equipo, producto o servicio nuevo. Ocasiones de aprendizaje, por su parte, imagina al asalariado frente a situaciones en las que no maneja el conjunto de los datos y que le obligan a inventar soluciones, desarrollando sus competencias. La transferencia de competencias, en curso de adquisición, contribuye en retorno a hacer evolucionar la organización. Razones para el aprendizaje, por último, exigirán que este sea conocido y reconocido por el sistema social de la empresa. Este último registro es esencial, pues sólo el reconocimiento y la valorización da sentido a la adquisición y desarrollo de las competencias en proceso de formación.

Para esta perspectiva, la etapa superior está en lo que denomina “**empresa que aprende**” es decir, aquella que se orienta a “competencias de empresa” de orden estratégico, así identificadas porque se refieren al núcleo tecnológico de desarrollo del conjunto de sus productos (la miniaturización en Sony, por ejemplo). La inspiración teórica de este

6 CAMPINOS DUBERNET, MYRIAM: “Organización autoformativa y movilidad. Los técnicos de explotación en la química”. En *Rev. Formación Profesional*. CEDEFOP. Salónica. Grecia. Nro. 5 Mayo - Agosto, 1995: *La generación de competencias en la empresa*.

7 Parlier M. (1996) op. cit. pág. 14-15. (destacados nuestros).

tipo de abordajes está en las formulaciones de investigadores estadounidenses que han vinculado la noción de aprendizaje a la de rutina como principio estructurante y cognitivo en las organizaciones⁸, por una parte, y a otros, del mismo origen, que han conceptualizado los aprendizajes organizacionales siguiendo las indicaciones de la teoría llamada “ciencia-acción”, antes comentada⁹:

“lo que está implicado por el aprendizaje en la organización, no son tanto los conocimientos y las competencias de los individuos sino conocimientos y competencias tales que han sido formalizados, puestos en común, y que son susceptibles de ser movilizados por estos individuos a través de sus acciones en la organización”.

La hipótesis es que resulta técnica y económicamente factible diseñar la producción de modo que la estructura organizacional favorezca el aprendizaje de complejidad. En tal caso, sostiene P. Zarifian en otro de sus trabajos, clarificar de qué se habla cuando se habla de “organización autoformativa” implica aclarar los motivos para la reemergencia del tema y precisar la nueva naturaleza de los aprendizajes en proceso de trabajo. Tres son las razones para la reaparición del tema en las investigaciones sobre la empresa: 1) las ventajas que la autoformación en el trabajo aporta para el desarrollo de nuevas formas de cooperación; 2) la tendencia paradójica a la exclusión de trabajadores que presuponen estas nuevas formas organizativas, que obliga a indagar su significado real; y 3) la novedad implicada en el hecho de que la organización autoformativa parece favorecer un tipo de aprendizaje adecuado a la inestabilidad de las opciones organizativas actuales¹⁰.

Los investigadores I. Nonaka e I. Takeuchi han desarrollado una acertada crítica a la idea de la “empresa que aprende”, por sus dificultades para dar cuenta de la dimensión habitual y cotidiana de la generación de saber en el mismo proceso de trabajo. Sostienen con razón que la literatura científica dedicada al saber y al conocimiento en la producción, prisionera del dualismo cartesiano entre sujeto y objeto o entre mente y cuerpo, separa el saber económico del sujeto económico. Por consiguiente, si bien reconoce que la esencia de la tecnología es saber no relaciona explícitamente la creación de saber tecnológico a un amplio proceso realizado por los actores sociales de una organización¹¹. La sugerencia es que el proceso interactivo por el cual el saber es creado al interior de las empresas japonesas es análogo al modo como se mueve la pelota en un juego de rugby, esto es a través de una “intensa y laboriosa interacción entre los miembros del equipo”. Crear saber organiza-

8 Algo que veremos un poco más adelante.

9 Parlier M. op. cit. pág. 16. Como ya notamos, E. Gore 1996, op. cit., examina de un modo muy adecuado y práctico las características de los procesos que definen una “empresa que aprende”, a partir de un abordaje inspirado en la “ciencia acción”

10 ZARIFIAN P. 1995: “La organización autoformativa y el modelo de las competencias: ¿qué motivos? ¿qué aprendizajes?”. En *Rev. Formación Profesional*. CEDEFOP. Op. cit.

11 NONAKA I. and TAKEUCHI I. 1995 op. cit. pág. 35.

cional tiene más que ver con una experiencia encarnada de prueba y error que moviliza el saber práctico “tácito” que con modelizaciones mentales y aprendizaje explícitos de otros. Trata mucho más de ideales que de ideas.

Como vimos (apartado 2.4) el centro del pensamiento de Nonaka y Takeuchi está en la tesis de que la organización no solamente procesa saber sino que lo crea. Años de investigación en firmas japonesas han llevado a la convicción de que la creación de saber ha sido la fuente más importante de su competitividad internacional. Sugerentemente, para estos autores el éxito de esas compañías no se debe a su habilidad fabril; acceso a capital barato; relaciones cercanas y cooperativas con sus clientes, proveedores y agencias gubernamentales; o empleo de por vida, sistema de antigüedad y otras prácticas de gestión de los recursos humanos, aunque todos estos factores son, por supuesto, importantes. Las compañías japonesas han sido exitosas por sus capacidades y expertise en la “creación de saber organizacional” es decir,

“la capacidad de una compañía en su conjunto para crear nuevo saber, diseminarlo a través de la organización y encarnarlo en productos, servicios y sistemas. La creación de saber organizacional es la clave de los caminos distintivos por los cuales las compañías japonesas innovan. Ellas son especialmente buenas para generar innovación continua, incremental y espiralmente”¹².

Las rutinas productivas y la noción institucionalista del aprendizaje organizacional

Un balance de P. Zarifian sobre el aprendizaje en el trabajo destaca, que tanto el que se realiza por la “rutina” como aquel generado por la reglamentación tecnificada de las tareas parecen destinados a perder importancia. La formación escolar, por su parte, está sujeta a “*cuestionamientos considerables tanto a nivel de forma como de contenidos de los aprendizajes*”, sintetizables en la demanda -inédita- de competencias de “*comprensión individual y colectiva de las situaciones de producción*”¹³. El único que asegura una acumulación real de conocimientos es el que incluye formas de experimentación realizadas en las propias situaciones productivas, que permite a los asalariados examinar retrospectivamente los acontecimientos de la producción y, a la vez, valorar críticamente su experiencia en ellos¹⁴. Si utilizamos los conceptos de Roelens, Zarifian asegura acá que el aprendizaje es “hacer la experiencia” más que tenencia de logros consolidados en ésta.

12 Id Pág. 3.

13 Zarifian P. (1995) op. cit. pág. 9

14 Para la mención a N. Roelens, cf. capítulo 3. Es una lástima que un investigador talentoso como Zarifian utilice la noción de experiencia en su sentido más común y no aplique una teoría de ella que le permita, por ejemplo, precisar el análisis sobre las potencialidades y límites de procesos de experiencia controlada como la experimentación.

En estos aspectos, la teoría de la “organización formativa” puede verse también como un intento de trascender la economía convencional, para la cual, la organización y sus procesos constitutivos son una “caja negra”. El tratamiento del aprendizaje en conexión con la rutina y las reglas, llevado adelante por la escuela “institucionalista” por ejemplo, ha ido bastante más allá que la economía neo-clásica, algo que no siempre se aprecia en los estudios del cambio organizacional. Esta carencia es notoria en el caso de Zarifian, según muestra el párrafo precedente: en su pensamiento pesa una declarada vocación teórica “antiinstitucionalista”¹⁵.

Dos economistas institucionalistas estadounidenses (R. Nelson y S. Winter) han elaborado su teoría de la innovación productiva en base al concepto de “rutina”. La rutina constituye las capacidades de una organización para producir lo que debe producir. El saber y el conocimiento, en una organización son un resultado de rutinas, éstas hacen que sean ejercitados y puestos en acto sistemáticamente. Pero lo esencial es que, paradójicamente, el factor que posibilita la oportunidad de toda innovación es la rutina, sin ella no se puede detectar un problema que esté fuera de la experiencia organizacional, fuera de la trayectoria que la rutina delimita y proyecta. Una muestra de que el funcionamiento rutinario de una organización puede contribuir a la innovación, está en que diversas cuestiones útiles suelen emerger en la forma de “problemas” insolubles (“puzzles”) o “anomalías”, relativas a las rutinas prevalecientes con anterioridad. Por ello, las respuestas evocadas por las rutinas existentes para la solución de problemas pueden producir resultados dirigidos hacia cambios mayores¹⁶.

Mostrando una convergencia teórica sugerente con estas tesis, al examinar las elaboraciones de Edith Penrose y de Nelson y Winter, Nonaka y Takeuchi destacan que para estos “*una particular firma en un particular tiempo es un repositorio de un completamente específico rango de saber productivo*”, almacenado como patrones de comportamiento regulares y predecibles que los últimos llaman “rutinas”. Afirman entonces la presencia en este discurso de un rol “creativo” de la rutina, esencial para acercar las tesis mencionadas al modo cómo los japoneses ven la creación organizacional de saber.

Las tesis institucionalistas de la innovación muestran, de este modo, una cercanía sugerente con las que examinan el potencial de cambio de las estructuras de la experiencia productiva, a la manera de los saberes de trasfondo del mundo de la vida, en Habermas, o del claro y habitus

15 Así lo aclara en un trabajo que le hemos citado ampliamente (Cf. Zarifian, 1996, op. cit.).

16 NELSON R & WINTER S.: *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Harvard University Press. Cambridge Massachusetts. EEUU. 1982.

en Heidegger o Bourdieu. Es importante anotar esta convergencia porque el análisis económico que se ocupa de los procesos de aprendizaje tecnológico y de gestión en las organizaciones puede conjugarse con la teoría social de modo particularmente fértil, desde el punto de vista teórico y metodológico. De hecho algunos exponentes de esta tradición ya han dado el salto hacia Habermas, como veremos más adelante¹⁷.

El factor clave del aprendizaje en la empresa está en el trabajo calificante

L. Mallet propone una crítica muy útil de ciertos estereotipos utilizados para la caracterización de las organizaciones formativas¹⁸. Recuerda los diversos y heterogéneos orígenes del concepto, que van desde la preocupación de gerentes de empresa enfrentados a la necesidad de aumentar la eficacia de sus organizaciones hasta planteamientos de la economía que se ocupan de las bases sociales de la competitividad o, a la manera neo-clásica, de los microfundamentos de la cooperación en las organizaciones. Obtener una precisión conceptual del término, sugiere Mallet, será posible a partir del análisis de la organización del trabajo, más que de la empresa. Es decir, de la descripción de las estructuras y dinámicas de un **trabajo calificante**. Una organización será formativa, entonces, cuando otorgue posibilidades de aprendizaje para todos o parte importante de los individuos que la componen e implique «una organización de la actividad productiva que comprende elementos formadores». En este caso, la adquisición de competencias será producto -añadido- de la actividad colectiva de producción. Dicho en nuestros términos, una formación que se constituye, en propiedad, como experiencia de cooperación en situación de trabajo.

Ayuda a una mejor comprensión fondo de esta perspectiva la distinción que hace D. Linhart¹⁹ entre organización de la empresa y organización del trabajo: la primera organiza la racionalidad global, la gestión, y los flujos de información de la unidad productiva. En cambio, la organización del trabajo determina las operaciones y tareas de ejecución y sus condiciones de eficacia. Oficialmente quienes intervienen en la primera son entendidos como **actores**, los del trabajo serán sólo ejecutantes, **agentes**, los no actores. Al circunscribir Mallet acá su análisis de las posibilidades de aprendizaje a la organización del trabajo está sosteniendo, con razón, que los procesos formativos de los asalariados tienen como suelo fundamental -mundo de la vida, claro, habitus- el ejercicio de sus tareas más que el de la gestión de la empresa. Es decir, está coincidiendo con Linhart. Puesto en términos enfáticos:

17 Cf. JOHNSON B. y LUNDEVALL B-A.: «Sistemas nacionales de innovación y aprendizaje institucional». En *Rev. Comercio Exterior*. Agosto de 1994. México DF.

18 MALLET L.: «Organización formativa, coordinación y motivación». En *Rev. Formación Profesional*, op. cit. pág. 12.

19 Linhart D. (1990) op. cit.

“Las empresas han funcionado largo tiempo con la idea recibida de que el conocimiento y la competencia serían ‘inputs’ exteriores al trabajo, adquiridos por la formación inicial y la formación continua: primero se aprendería en seguida se haría. Sabemos hoy que esta idea es falsa: cada actor de la empresa es productor de conocimientos y de competencias en tanto exista un dispositivo que favorezca esta creación y un proceso que la capitalice... Entonces, en el sentido de los términos, es el trabajo que es formador, que hace aprender y es calificante; no lo es ni la organización ni la empresa”²⁰.

La conciencia de los mandos empresarios sobre la necesidad de abrir espacios de aprendizaje en la organización del trabajo está bastante extendida en las empresas de punta en Argentina. Gerentes bancarios entrevistados, por ejemplo, eran enfáticos en considerar que el desarrollo y uso adecuados de los recursos humanos es condición de la sobrevivencia de la empresa. Hay que mantener actualizadas las competencias de los trabajadores, dicen, ya que, en caso contrario, no sólo se “descapitalizarían” las personas, sino también la empresa. Ésta es explícitamente concebida como ámbito de aprendizaje, y el manejo correcto de los recursos humanos como una *enseñanza* y un saber, que deberían circular en toda la estructura en orden para mejorar la organización del trabajo y desarrollar las “competencias del conjunto de la organización”²¹:

*“Cuando la empresa no desarrolla destrezas, no mantiene actualizada en sus destrezas a la gente, no solo se descapitaliza la persona, sino la empresa [...] Hoy el empresario está muy preocupado porque su futuro está íntimamente vinculado a la actualización de las competencias de su gente [...] Sería como tratar de saber lo mejor posible lo que uno necesita, y en consecuencia poder enseñarlo, tener un ámbito de aprendizaje donde sea. Para nosotros el más valioso es la organización del trabajo, **la empresa como ámbito de aprendizaje**. Entonces la administración de los recursos humanos es de vuelta un tema que las organizaciones han encontrado un bicho que se parezca a un gerente de recursos humanos que dicen que es el que debería saberlo (...) y uno, lo único que hace es contribuir al pensamiento, a construir esa competencia al conjunto de la organización y circularlo”²².*

La necesidad de matizar la imagen de una empresa que aprende puede, ciertamente, ser documentada con investigaciones en Argentina²³. No obstante, recurriremos a estudios realizados en Chile que resaltan las heterogeneidades evidenciadas por los procesos de innovación cuando se examina en ellos la posibilidad de una coherencia

20 Parlier M., op. cit. Pág. 10.

21 Esta idea de “competencias del conjunto de la empresa” merece ser retenida como definición significativa para el tipo de competencias que debería desarrollar la educación. Una pertinente presentación de las discusiones en torno a ella se encontrará en HERNÁNDEZ D. 1994, op. cit.

22 Rojas E., Catalano A.M. et alii 1997, op. cit. pág. 297.

23 Cf. Novick Marta y Buceta Mariana 1996, op. cit. pág. 29.

sistémica del tipo implicado en la empresa calificante. Geller y Ramos sostienen por ejemplo que en ese país el énfasis de la gestión de productividad, en un sector importante como el metalmecánico ha tendido a mantener un modelo tradicional de empresa, vertical, con escaso fomento de la autonomía obrera, “*concentrándose la creatividad organizacional en los ingenieros y en pequeños conjuntos de trabajadores calificados*”²⁴. En ese contexto, la descentralización ha sido muy limitada y “*no se puede hablar que las empresas hayan llegado a constituir ‘organizaciones que aprenden’ [...] ni que reflejen un cabal avance en tal dirección*”.

El punto es que una organización no se da características calificantes por azar. Las oportunidades de aprendizaje están siempre repartidas desigualmente tanto en el tiempo como entre individuos, programarlas es muy difícil. Por otro lado, no parece tan evidente, como lo deja saber la literatura sobre el tema, que las especializaciones deban ser desechables como pauta de productividad y que ésta exija flexibilidad. La plasticidad de las definiciones del puesto de trabajo, la complejidad de ciertos procesos, y la diversidad de las competencias exigidas pueden conducir a nuevas formas de especialización y, por consiguiente, a específicas dificultades formativas.

En condiciones de competencia, continúa Mallet, se abren camino organizaciones capaces de arriesgarse a utilizar capacidades de las personas frecuentemente negadas y desconocidas. Pero, para que una organización favorezca el aprendizaje, la asignación de tareas no puede fijarse de una vez y para siempre, es necesario que pueda evolucionar. Por otro lado, las constricciones inherentes a toda organización exigen que tal evolución no implique inestabilidad, sea «*acompañada, limitada y organizada en el tiempo*». La coherencia de una organización que evoluciona depende de que cada uno disponga de información sobre lo que hacen otros y de que estén claras las atribuciones de decisión. La organización formativa presupone la diferenciación del contenido de los puestos de trabajo, en razón de los ritmos de aprendizaje. Aprender implica relaciones diferenciadas con los otros, distintas de las prescritas por la norma: «*comprender supone explicaciones y, por tanto, tiempo e intercambios*»²⁵. El análisis introduce así en la valoración formativa del trabajo dimensiones claves de contexto, normativas, evolutivas, comprensivas e interactivas, que determinan la coordinación e integración de los grupos de trabajo y de las organizaciones. En el plano teórico, el campo se ha abierto hacia las elaboraciones de Dewey y Habermas.

24 Geller L. y Ramos C: 1997, op. cit. pág. 58.

25 Mallet L., op. cit. pág. 15.

El trabajo calificante requiere un tipo de racionalización comunicativa

Un minucioso estudio sobre la integración de jóvenes a un taller, visto desde la perspectiva de una formación en alternancia -escuela, trabajo- muestra las complejidades del aprendizaje cuando debe unificar conocimiento educativo y saber experiencial. La alternancia, se dice allí, ha sido muy diferenciada según que los jóvenes se integraran a una u otra de las dos formas básicas de profesionalidad, la de la línea de producción y la de mantenimiento. La integración de esos jóvenes ha sido influida mucho más por la relación entre la lógica del oficio y la finalidad del sistema formativo que por la calificación anotada en su contrato²⁶.

En la línea de producción, la importancia del aprendizaje en el puesto de trabajo ha hecho a los jóvenes percibir su formación inicial como un conocimiento no reconocido por la jerarquía «de terreno» y poco apto para desarrollar el «*espíritu del productor*». Por este término, el personal de producción designaba la capacidad del trabajador para realizar sus tareas con una fiabilidad suficiente, sin cometer errores e introducir riesgos para la seguridad de las instalaciones y el desarrollo de la producción. Competencia, decían, sólo adquirible por la antigüedad y experiencia de terreno. La operación de producción problematiza pues, la articulación entre formación y trabajo generando una «compartimentación» de la calificación según dos modelos de aprendizaje, con procedimientos y actores diferentes. Esto deriva de las dificultades conceptuales para integrar los aspectos **tecnológicos** y **formativos** de la producción. Dos explicaciones pueden avanzarse, sostienen los autores: 1) la orientación de la actividad en torno a un producto particular y en un contexto específico da poco lugar a la adquisición de competencias generales; 2) el carácter dominante de los aprendizajes «in situ» sobre la profesionalidad de los operadores de línea se resiste a modalidades pedagógicas fundadas en la articulación clásica de saber teórico y saber práctico²⁷.

En tal caso, la integración de los jóvenes a la línea de producción revela la existencia de fronteras implícitas entre los actores que participan del proceso. Unos -los formadores- intentan organizar la formación en torno a una validación externa al lugar de trabajo, otros, los cuadros, privilegian los modos de adquisición del saber hacer industrial practicados por los operadores. De ello resulta un cierre sobre sí

26 BROCHIER D., FROMENT JEAN-PIERRE et d'IRIBARNE A.: «La formation en alternance intégrée à la production». En *Formation Emploi* Nro. 30. Paris. 1990.

27 En toda experiencia, la práctica precede a la teoría, no se explica sólo ni principalmente a través de ésta, diríamos siguiendo a Heidegger y a los teóricos antes citados.

mismos de formadores y cuadros que dificulta la búsqueda de un reconocimiento de los efectos recíprocos de la formación calificante.

En cambio, en el ambiente de «reparaciones y mantenimiento», los jóvenes entran en un medio de trabajo considerado, a la vez, soporte del aprendizaje profesional y campo de aplicación de la formación inicial recibida. Se benefician de una trayectoria de formación adecuada a la dinámica productiva que amplía gradualmente su campo de acción, vinculándoles con la mayoría de los obreros, quienes juegan un rol de tutores respecto de ellos. Así, la formación supera ampliamente el simple aprendizaje de las tareas y favorece la emergencia de responsabilidad en el trabajo cotidiano. El mensaje pedagógico se elabora, ahora, a partir de una reflexión sobre dos elementos específicos de la práctica (del servicio de mantenimiento): 1) el aprendizaje es sobre tecnologías genéricas, que recupera cómodamente la noción de transferibilidad de los conocimientos adquiridos; 2) la posibilidad de una «reapropiación» de la técnica, vía elaboración de diagnósticos y puesta en obra de «saber hacer» manuales. Más aún, la elaboración de los contenidos de la formación en función de las exigencias del servicio significa una ampliación de la competencia profesional, es decir, una relación con el trabajo que se caracteriza porque todos los actores -obrerros, jóvenes, mandos- tienen la posibilidad de medir su coherencia y alcances.

El análisis de dos esquemas de formación en una misma empresa habrá destacado que lo esencial del éxito se juega en las determinaciones provenientes del ambiente de cultura e interacción, tecnológica, profesional y social, en el que esa formación se realiza. Podemos entonces sugerir una conclusión importante. No es en referencia a la noción «situación de trabajo», sospechada en su versión clásica -G. Friedman y P. Naville- de determinismo tecnológico, que encontraremos un concepto capaz de dar cuenta cabal de las especificidades del ambiente productivo como generador de conocimientos. Parece más plausible la noción de «sistema de trabajo», al modo como lo propusieron, en su momento, A. Touraine y los investigadores de la escuela socio técnica del Tavistock Institute. En este caso, los procesos de articulación entre formación y producción habrán ganado la posibilidad constructivista de las determinaciones sociales. Aquí podría inscribirse el tipo de análisis que insiste en la «organización formativa».

Subsiste, sin embargo, la necesidad de considerar lo que Habermas llama la «colonización del mundo de la vida», que emerge cuando se intenta transformar, sin más, rendimientos de la vida de actores en

ambientes de interacción, en rendimientos de productividad en un sistema técnico. Es decir, cuando surge el peligro de una formación unilateral de sujetos concebidos sólo como procesadores de información codificada. Un modo más adecuado para conceptualizar las reales potencialidades formativas de la producción deberá recurrir a un dispositivo complejo que combina mundo de vida y sistema, capaz de asumir que el predominio de uno u otro queda indeterminado en razón de la diversidad de los específicos contextos, organizacionales y políticos, de cada lugar productivo. La noción «**mundo de la vida del trabajo**» ampliará así la calidad del análisis sobre la productividad formativa de la experiencia laboral. Sobre ella se extiende en consideraciones el apartado 5.4, pero antes puede resultar útil ilustrarla con un señalamiento empírico proveniente de la investigación en empresas argentinas comentada anteriormente.

En las conclusiones de esa investigación relevábamos un pensamiento gerencial «heterodoxo» que busca «*movilizar y racionalizar, sistémicamente, la subjetividad del trabajador, con miras al desempeño de la empresa*»²⁸. La clave, se dice, está en darse cuenta de que «*no hay dos mundos*», uno de la vida privada y otro de la empresa, sino que hay uno solo, en el trabajo y fuera de él.

*«Una empresa que se dé cuenta de esto, se dotará de condiciones y estructuras organizacionales para que los saberes que hacen competente al individuo en su vida cotidiana, los esquemas de decisión efectiva, ‘casi instintivos de la economía casera’, fundados sobre el piso de certezas y de aprendizajes que todo ser humano adquiere en su cotidianeidad, se transfieran a la organización como factor de productividad»*²⁹.

Cuando la racionalidad económica ya no puede sustentarse sólo en su versión instrumental y estratégica exige ser ampliada hacia dimensiones normativas, propias de la vida en sociedad e instituciones, y expresivas, estructuradoras de la personalidad de los sujetos. En esta línea de reflexión teórica, tímidamente algunos economistas institucionalistas de la OCDE exploran la noción habermasiana de ampliación de la racionalidad. La innovación económica, dice uno de ellos, “*no implica solamente incertidumbre y, por consiguiente, una racionalidad limitada y diferenciada, sino que en realidad apunta hacia una ruptura con la racionalidad estratégica e instrumental*”³⁰. Para esta visión, la “racionalidad discursiva” propuesta por Habermas podría ser la más adecuada a la comprensión de los procesos de aprendizaje interactivo. En suma, ¿Qué

28 Rojas E., Catalano A.M. et alii 1997, op. cit. pág. 44.

29 Id. pág. 45.

30 BENGTT ÅKE LUNDEVALL: User-Producer Relationships, National Systemes of Innovation and Internationalisation. En BENGTT ÅKE LUNDEVALL (ed) 1992, op. cit. pág. 47.

rige el comportamiento de los agentes en un clima donde la incertidumbre en la forma de la innovación es un fenómeno normal?

*“Una respuesta posible es que los agentes practican una especie de racionalidad estratégica. Actúan de acuerdo con rutinas, normas y reglas desarrolladas en un proceso histórico. Por ejemplo, puede darse por sentado que los agentes buscan su satisfacción; es decir, que sus rutinas de búsqueda continúan hasta encontrar una alternativa que satisfaga su aspiración. Otra posibilidad, es que la conducta refleja racionalidades mixtas; es decir, que la racionalidad instrumental y estratégica podría mezclarse con lo que Habermas califica de **racionalidad comunicativa**. Cabe suponer que si el aprendizaje interactivo es el proceso más importante que subyace a la innovación -un proceso de comunicación intensiva- el elemento de racionalidad comunicativa puede representarse con mayor fuerza en la innovación, que en las operaciones comerciales convencionales»³¹.*

5.2. EL ESPACIO DE MOVILIDAD Y DE CONFLICTO DE LAS CALIFICACIONES DEL TRABAJO: LA EXPERIENCIA ORGANIZACIONAL DE LA «ZONA DE INNOVACIÓN»

Las determinaciones sobre los aprendizajes en el puesto de trabajo ejercidas por el “ambiente” de procesos normativos, la cultura del grupo y las formas de interacción productiva en él están atrayendo crecientemente a los investigadores. Una investigación holandesa, por ejemplo, recuerda que la psicología y la ciencia cognitiva modernas recalcan la importancia cognoscitiva de situaciones productivas reales, constituyentes de un específico entorno didáctico³². En la producción real, formación y aprendizaje son diferenciables: la primera requiere una estructura pedagógica explícitamente formulada como tal y, en cambio, el aprendizaje no requiere tal estructura pues es proporcionada por la organización social del trabajo, la coordinación y la cooperación.

Las tradiciones culturales del trabajo y el habitus: control y libertad en los aprendizajes

Una primera aproximación al examen de esas determinaciones contextuales intentará caracterizarlas como un conjunto de tradiciones culturales de **autoridad** difícilmente cuestionable o rebasable. En este caso la idea será de contextos de referencia constituidos en cuasi saberes, compartidos por, y legítimos para, el colectivo de producción. Según el estudio de Brochier et al³³, por ejemplo, cuando las empresas intentan

31 Johnson y Lundvall 1994, op. cit. destacado nuestro.

32 ONSTENK J.: «El aprendizaje en el puesto de trabajo ante un cambio en la organización de la industria de transformación». En *Rev. Formación Profesional*, op. cit.

33 Brochier D. et alii, op. cit. págs. 3-4.

instalar procesos de formación y aprendizaje en alternancia surgen dificultades, en apariencia técnicas o instrumentales, que se revelan mucho más estructurales cuando se las examina de cerca. La razón está en que esos procesos se inscriben en conjuntos **institucionales y sociales**, sólidamente contruidos por la historia, que les preexisten y que actúan como coerciones frente a cualquier dinámica de cambio. Las dificultades encontradas por la innovación devienen entonces indicadores de estas construcciones, aún poco y mal conocidas.

A través de evoluciones en sus prácticas de gestión o de renovaciones en los procedimientos utilizados, las empresas enfrentan tradiciones que regulan las **relaciones colectivas** que están en la base de su productividad. Sus esfuerzos sobre nuevas movilizaciones de energías y recursos destruyen de manera concomitante las bases de las movilizaciones anteriores, tanto más cuanto las acciones se quieran innovadoras, aclara esta investigación con acentos cercanos a los institucionalistas americanos. Esto es particularmente claro en el análisis de la experiencia francesa de formación profesional originada en iniciativas de empresa. En tanto obtiene su legitimidad de una obligación legal, ese tipo de iniciativa procede, por un lado, del aparato educativo inicial con su pedagogía y diplomas y, por otro, del funcionamiento de la empresa a través del trabajo inmediatamente productivo. Contrariamente a su homóloga alemana, la formación en alternancia francesa no encuentra su sustento y unidad en la producción de calificación profesional cuya validez se articula entre los convenios colectivos y los espacios de calificación vinculados a ellos. Como se puede ver, la idea de tradiciones culturales determinantes adoptada acá es llamativamente similar a la de un *habitus* (Bourdieu), en el que las libertades y limitaciones tienen el origen ambiguo y contradictorio de un cruce entre constricciones legales y constricciones productivas.

Sin embargo, la referencia explícita a la valiosa teorización de Bourdieu es cada vez más recurrente en los estudios del aprendizaje en contextos de experiencia productiva. La *inquietud por elaborar una teoría* social que dé mayor profundidad al análisis de las estructuras de saber en el proceso de producción directa se hace patente. El trabajo en sí es un proceso de aprendizaje que descansa en las operaciones laborales y en el dominio de la resolución de problemas, sostiene Onstenk. En él se integran facultades, conocimientos, motivos y objetivos de las personas, generando conocimientos vinculados «*al entorno social, simbólico y físico del trabajo*». La realización de toda tarea está vinculada a la cultura del grupo que la lleva a cabo, supone un «*habitus adecuado entre los*

trabajadores, es decir la integración de la cultura, las normas y los valores del grupo profesional, la empresa y del propio grupo de trabajo».

Pero para alcanzar todo el sentido teóricamente posible, el concepto de habitus, con toda la riqueza que incorpora al análisis, tiene que ampliarse e integrarse con el de mundo de la vida, según las formulaciones habermasianas ya comentadas. Así ha quedado insinuado, en el tramo en que se le discute con mayor detalle (apartados 2.2 y 3.1). La tesis ampliada es, entonces, que toda formación sustentable en las condiciones de la profesionalidad y la tecnología modernas tendrá que llevar sus referencias teóricas y metodológicas hacia una síntesis pragmática, experiencial y comunicacional de la “**vida del trabajo**”, transformación no precisamente menor.

De la mencionada inquietud de la teoría da cuenta, también innovadoramente, un conjunto de estudios llevados adelante por L. Mertens sobre las transformaciones estructurales de la producción industrial en diversos países de América Latina, vistas desde la óptica del trabajo obrero. En un trabajo con L. Palomares citado, por ejemplo, recurre al concepto de “mundo de la vida” desarrollado por A. Schutz para explicar las heterogeneidades de las formas de organización frente a una innovación que descansa en una división del trabajo y unas relaciones laborales más cooperativas entre gerencia y obrero. La sugerencia es que, aún en condiciones de competencia similares, el conocimiento de la gerencia dentro del mundo de la vida cotidiana de la empresa no es homogéneo sino incoherente, sólo parcialmente claro, y en modo alguno exento de contradicciones. Priman intereses no integrados, percepciones insuficientes del contexto social y carencias de conocimientos y certezas que permitan pronósticos confiables. El reto de la gerencia es de actuar para transformar su propia conciencia, la de los mandos medios y la del obrero³⁴.

Sin embargo, este enfoque paga todavía el precio de utilizar una noción restrictivamente técnica del mundo de la vida y de la cultura de la empresa (el ideal parece un “conocimiento homogéneo”). Noción que impide apreciar las dimensiones conexas a las del conocimiento y el saber gerencial, cuyos déficits subraya bien. Dimensiones de orden social o normativo y subjetivo o expresivo cuyo examen posibilita, como hemos visto (cf. apartado 3.1) un examen sistemático de las condiciones de cultura, sociedad y personalidad que forman comunicativamente saberes y sujetos en toda experiencia como la de la producción moderna. De estas cosas habla un aprendiz en un estudio sobre “contratos de

³⁴ Palomares L. y Mertens L. 1993, op. cit. pág. 193.

aprendizaje”, realizado para el Ministerio de Trabajo argentino³⁵, que establece una vinculación entre aprender en la empresa, la experiencia, la paciencia para enseñar y su *libertad* de acción en el proceso:

“Ahora me ayuda él [...] porque tiene muchos años de experiencia, sabe un montón. Pero, por ejemplo, la otra vez me dijo ‘tenemos que hacer una mordaza más grande para la fresadora’. Y él me explicó más o menos de la medida que iba a ser, me hizo un dibujo en el aire y me dijo ‘bueno, imagínate cómo va a quedar, fijate, andá, dibujala como está ahora y dibujámela como te expliqué y quiero que quede terminada’. Yo, bueno, fui y la dibujé como estaba, pero tenía que encima dibujarla como quería él la modificación, hacerla, y ahí como que me costó más, porque eso yo nunca lo vi en la escuela. Así que [...] me está ayudando un montón [...] Aparte, es distinto la parte en que te explica, tiene mucha paciencia, es como que me da a mí más libertad para yo poder seguir y no acobardarme”.

Entendido el trabajo como espacio de “**libertad condicionada**”, según la elocuente expresión de P. Bourdieu, los aprendizajes en el entorno laboral están determinados por la jerarquía y las relaciones de poder imperantes en la empresa. Aprender de un modo crítico sobre los fundamentos, los requisitos y los objetivos de las operaciones, exigirá incrementar la capacidad de autoaprendizaje de los trabajadores, su sensibilidad para la observación y su disposición para reflexionar sobre los problemas a fin de «**someter las normas a debate**»³⁶. Parte de los argumentos de Mallet, antes citados y el núcleo de esta tesis, llevan a una consideración sistemática de las dimensiones de experiencia real que los aprendizajes tienen cuando son eficaces. Las cuestiones están puestas efectivamente, ahora, en términos del *habitus* en el puesto de trabajo, del conflicto y poder jerárquico que se ejerce y de su crítica fundada en argumentos racionales.

La relación entre producción de conocimientos y normas de movilidad (de acceso a los puestos de trabajo y de su jerarquía), según M. Campinos-Dubernet, ha ocupado poco el debate de la sociología, la economía o la gestión, porque éstas han utilizado un modelo de «mercado interno» de la fuerza de trabajo en la «gran empresa», que hace irrelevante una caracterización detallada de las dinámicas de los aprendizajes. No obstante, aclara, la discusión así generada ha tenido el mérito de **enfatar los conocimientos prácticos**, en un país como Francia donde el modelo de formación escolar es dominante y donde la legitimidad de la empresa como lugar de formación se admitió bastante tardíamente. Hoy, estudios de sistemas expertos muestran la importancia de la géne-

35 Goutman Mariana y López D. 1997, op. cit. pág. 26.

36 Onstenk op. cit. pág. 35.

sis e intercambio de los conocimientos en la acción, es decir, la necesidad de comprender «*cómo los procesos burocráticos, institucionales o políticos, pueden inhibir, distorsionar o favorecer una dinámica y una distribución de los conocimientos compatibles con las exigencias económicas actuales*»³⁷.

La producción de conocimientos prácticos y su legitimación están íntimamente vinculadas. Dependen de «*espacios de movilidad*» en la coordinación de las tareas, que están definidos por normas -escritas o no- sobre los contenidos de la actividad, los perfiles de empleo y las jerarquías. Ahora bien, como los efectos de cambios en los «espacios de movilidad» no son necesariamente coherentes con los cambios en la organización del trabajo, es clave analizar la coherencia entre ambos si se quiere pensar en organizaciones formativas estables. Desde la perspectiva de los conocimientos de acción, esto implica examinar no tanto su elaboración, como su apropiación por el sistema. En términos de nuestra teoría de la experiencia, habrá que ocuparse de los modos por los cuales los saberes de fondo del mundo de la vida son transformados en rendimientos del sistema técnico de producción. Es decir, como vimos más arriba guiados por Habermas, los modos de “colonización” que cierran o abren las productividades de saber provenientes de ese “mundo” (Cuadro Nro. 1) o, con Vigotsky, las potencialidades de la interacción entre experiencia y lógica científico técnica.

El aprendizaje colectivo como intercambio de saberes entre trabajador y contexto de producción

Lo nuevo es que los «conocimientos de acción», durante mucho tiempo clandestinos pero admitidos por los mandos de modo «*tácito*», son vistos hoy como indispensables para el rendimiento de la empresa. No sólo se incentivan y buscan sino que se utilizan para configurar verdaderos modelos de acción. Pero la sistematización de los conocimientos de acción presupone aceptar la legitimidad de sus productores para participar en su construcción. De alguna manera, esto equivale a reconocer al operador del puesto de trabajo un estatuto de «experto». Campinos-Dubernet ilustra su tesis analizando dos talleres de química pura pertenecientes a la misma empresa.

En el primero de ellos prima una representación «científica» del trabajo, sostenida por ingenieros y técnicos, por sobre otra, inductiva, centrada en la resolución de problemas operativos vía conocimientos aportados por los operadores. Cada tipo de agente actúa según su re-

37 Campinos Dubernet, op. cit. págs. 19 a 24. La autora ha obtenido esta cita de: HATCHUEL A., WEIL B. «L'expert et le système», Economica, Paris. 1992. Los destacados son nuestros.

presentación para subrayar las limitaciones del saber del otro grupo, sin que pueda construirse un espacio de **intercambio** de conocimientos, admitidos como complementarios. Los «*perfiles y normas de acceso a los puestos de trabajo contribuyen ampliamente a esta ruptura*». En esta contraposición, el rol del «técnico de explotación» contratado externamente ha sido determinante: como se siente cercano por cultura y estatus a técnicos e ingenieros, colabora con ellos mientras describe la cooperación con los operadores como difícil, algo que estos, además, confirman.

En el otro taller, el técnico de explotación es un antiguo operador formado en la empresa. Su rol de interlocutor se legitima, ante técnicos y operadores, al sustentarse tanto en los conocimientos científicos más afines a unos como en los elaborados a partir de la experiencia de otros. Es cierto, sostiene la autora, que la existencia de conocimientos compartidos entre los grupos da a la situación una coherencia estructural, tanto por la legitimidad de los distintos conocimientos como por el espacio de **intercambio** y movilidad construido, pero tal coherencia se tornará frágil al abandonar la empresa la formación interna y sustituirla por la contratación de personal calificado. Las relaciones sociales “externas” que determinan las políticas de recursos humanos pueden dificultar -y hasta impedir- la solidificación del conocimiento construido en la experiencia profesional del trabajador.

Es claro que las posibilidades del aprendizaje en el puesto de trabajo y la legitimación del conocimiento práctico no pueden abstraerse de la consideración de factores de **contexto y cultura** societal que trascienden los límites de la organización empresa. Para el caso francés, por ejemplo, esas posibilidades no pueden dissociarse de la mediocridad del estatuto obrero en la sociedad, concluye Campinos-Dubernet, en la cual, además, la primacía del conocimiento científico se relaciona con el valor otorgado a la enseñanza general y la desvalorización de las formaciones tecnológicas y profesionales. Además, ciertos planes del Estado y políticas de reclutamiento de personal, que exigen una formación inicial más alta para enfrentar el cambio tecnológico han postergado la posibilidad de fortalecer la profesionalización de los trabajadores. Efecto reforzado por *investigadores* que describen como ruptura la incidencia del cambio tecnológico sobre el saber obrero. Luego, la oportunidad abierta por las nuevas tecnologías de una devolución de la inteligencia, competencias y márgenes de decisión de las oficinas a los talleres, no se ha producido «*mediante una reprofesionalización de los obreros productivos, sino recurriendo a empleados con un nivel de educación y de for-*

*mación totalmente diferentes y que están más próximos a los planificadores y promotores de los sistemas y modelos de racionalización». En nuestros términos, las carencias de afinidad estructural entre experiencia y conocimientos científicos y la inexistencia de cooperación entre actores han impedido la génesis de una “**zona de desarrollo próximo**” según la feliz conceptualización de Vigotsky, y obstaculizado cualquier búsqueda sistemática de aprendizajes al modo diseñado por N. Roelens, por los sostenedores de la ciencia-acción y/o por los investigadores japoneses de la “creación organizacional de saber”.*

Una ampliación de la teoría de la “zona de innovación” presentada en el capítulo 2 puede intentar un abordaje de la noción de “intercambio”, acá resaltada, partiendo del concepto de «zona de desarrollo próximo» de Vygotsky. El objetivo es proporcionar una adecuada concepción de la interacción, regulada normativamente, entre conocimientos de distinta complejidad, siguiendo la comentada formulación de Habermas sobre «colonización del mundo de vida», para la cual las regulaciones de un sistema arrancan a la acción social rendimientos de productividad. A la luz de este dispositivo teórico, la posibilidad de establecer, en una determinada fase del proceso de trabajo, un **espacio de intercambio** con potencial de aprendizajes dependerá del grado de respuesta negativa a la estructura de preguntas incluido en el Cuadro Nro. 1.

La sugerente tesis de Campinos-Dubernet sumará sus conclusiones a la teoría de la experiencia reseñada en los capítulos precedentes.

CUADRO Nro. 1

LA ESTRUCTURA DE INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTOS

- ¿están tan desarticuladas las tradiciones de la experiencia en el trabajo, que se han separado y compartimentado los *saber hacer* por un lado, las *solidaridades* grupales por otro, y las *motivaciones* personales por otro?
- las relaciones de intercambio entre la actividad cotidiana del trabajo y las normas técnicas que se le aplican, ¿están reguladas principalmente por medios de *control técnico* y disciplinante?
- ¿los trabajadores aceptan como compensación suficiente de su fuerza de trabajo una *remuneración* monetaria y una «*participación*» que no modifica sus tareas?
- las posibilidades de desarrollo y aprendizaje personal ¿están expresadas y organizadas en torno a las figuras del «*consumidor de información codificada*» y del «*cliente interno*»?

Parece seguro, sostiene, que una reducción de las posibilidades de promoción y el recurso preferente a contrataciones externas para los puestos de nivel intermedio introducen **discontinuidades** en los conocimientos y en el desarrollo de los «conocimientos compartidos». Los titulares de los puestos intermedios cada vez tienen menos experiencia de los puestos inferiores. La **ruptura** entre ingenieros y técnicos y la población obrera «*suscita, a veces, retrocesos después de avances manifiestos*».

En suma, la desconsideración de los aspectos de la tecnología caracterizables como *habitus*, mundo de vida, de experiencia y cultura, habrá invalidado no sólo los fundamentos del saber práctico, esenciales para los niveles de competitividad exigidos hoy, sino que cuestionará los propios rendimientos de la tecnología en materia de productividad. De manera similar se expresan algunos economistas japoneses. El dato esencial de los incrementos de productividad en el taller moderno, dicen, se ubica en una «**calificación intelectual**» cuyo núcleo es el saber tácito e incodificable surgido de la experiencia. En términos simples, el supervisor debe confiar el trabajo a la persona que lo hace, la cual sintiéndose objeto de tal confianza y sabiendo que su performance será evaluada se sentirá motivada para buscar activamente, las calificaciones y conocimientos que no pueden ser puestos en un manual. Ahora bien, como no todo el conocimiento tecnológico es un dato prioritario sino que puede resultar parcialmente efímero y en constante cambio, la administración eficiente de información por una oficina centralizada de planificación es no sólo difícil sino, más bien, imposible. El supervisor o planificador no puede gestionar todas las calificaciones adquiridas a través de la experiencia de la gente en la línea de producción. Consecuentemente el juicio de la dirección se reduce siempre a un juicio sobre quién debe ejercer la competencia de juicio y ésta sólo es posible si se logra «*conocer minuciosamente los contenidos del trabajo a través de la experiencia*»³⁸.

5.3. LOS APRENDIZAJES Y CALIFICACIONES DE NUEVO TIPO: LA CERTIFICACIÓN DE CALIDAD ISO 9000

Una de las demostraciones más claras de que la pedagogía escolar no puede dar cuenta de aspectos fundamentales de los aprendizajes y las calificaciones en el puesto de trabajo la proporciona el estudio de las implicancias cognitivas, que suele adquirir la implantación sistemática de normas de calidad. En estos casos, la idea incuestionada que relaciona unívocamente educación, aprendizaje y autonomía, sostiene L. Mallet³⁹ enfáticamente, no parece ya en absoluto evidente.

38 Koike K. e Inoki T.
op. cit. págs. 45-49.

39 Mallet L. op. cit.
pág 15.

En principio no es claro que una reglamentación detallada de la organización del trabajo reduzca las oportunidades de aprendizaje, sino más bien esto es esperable como producto del carácter simple, repetitivo y estable, de la normativa. Por el contrario, una organización reglamentada que lleva al asalariado a realizar operaciones complejas en situaciones distintas y según una progresión temporal puede favorecer el desarrollo de sus capacidades. Hay ejemplos de reglamentaciones de este tipo, relacionadas con procesos de certificación de calidad ISO 9000, en los cuales no es evidente que el aprendizaje dependa de una mayor autonomía sino, en todo caso, de ciertas condiciones de motivación, como la legitimidad de la norma y su inclusión en alguna forma de contrato entre los participantes en el proceso.

En países como la Argentina la aplicación de sistemas de aseguramiento de la calidad ISO 9000 es cada vez más frecuente⁴⁰, sin embargo, los estudios en el tema son todavía escasos. Por ejemplo, nuestra investigación en empresas de punta, realizada durante el año 1994, prácticamente no registró menciones, aún tratándose de ámbitos organizacionales para los que el tema era ya decididamente pertinente y las condiciones de mercado lo habían impuesto. Lo más significativo que surgió fue que un gerente siderúrgico al señalar la crucialidad del proceso de calidad para la reestructuración de la empresa sostenía que el desarrollo de competencias de escritura entre los operarios de producción era necesario, dado que *“todo tiene que quedar escrito”*. Aunque, a renglón seguido matizaba afirmando, que la modalidad de competencia a que se refería consistía en un ejercicio, altamente codificado y estandarizado en planillas y formularios. En esos años, la percepción del mando empresario no parecía distinguir en los procesos de aseguramiento de la calidad, exigencias mayores de saberes y aprendizajes⁴¹. En el sector de autopartes, por ejemplo, que carga con un presupuesto de dinamismo competitivo por su integración en el MERCOSUR, una cuidadosa investigación realizada hacia 1996 constataba que escasas empresas habían logrado la certificación ISO 9000, a pesar de un discurso apolo-gético en la materia⁴².

En visitas realizadas tres años después hemos encontrado indicios firmes de que esa percepción está cambiando. Por lo menos en el sector metalmecánico y en otros sujetos al mercado externo se nos habló del *“necesario proceso de formación de los obreros para la obtención de una certificación de calidad que corresponda a un cambio real en la empresa”*⁴³. También un informe sobre experiencias con “contratos de aprendizaje”, citado, relacionaba el impacto de las normas ISO 9000 en ciertas empresas

40 En visitas realizadas durante 1998 a empresas medianas de sectores como la metalmecánica, servicios a la producción de petróleo, incluso turismo, en diversas zonas del interior del país, hemos registrado procesos en marcha de aseguramiento de calidad ISO 9000.

41 Rojas E., Catalano A.M. et alii 1997. op. cit. pág. 190.

42 Novick Marta y Buceta Mariana 1996, op. cit. pág. 15.

43 Un gerente general, en una empresa de las visitadas (cf. Rojas E., Catalano A.M. et alii 1997, op. cit. pág. 190).

metalmecánicas, con garantías de calidad certificada “*por los operarios directamente en cada paso de la producción*” y con la consiguiente apertura a potenciales de aprendizaje⁴⁴. Las palabras de un supervisor dan cuenta de lo que pone en juego la certificación tanto para la empresa como para el obrero:

“Estamos todos atrás de las ISO 9000, y para tener el aseguramiento de calidad y la completa satisfacción del cliente. Todos tenemos que tener esa meta, y eso lo conseguiremos teniendo gente capacitada, porque de qué nos sirve tener estas máquinas si no tenemos gente que las operen, que las conozcan. Yo desde un principio cuando empecé a trabajar con este tipo de máquinas tenía mis reservas, yo quería contratar gente con experiencia, pero me di cuenta que los mejores son los pibes, aprenden, tienen ganas [...] ¿Qué es la ISO 9000? De mi punto de vista, trasladar el problema que antes tenía el cliente al proveedor”.

Los procesos de certificación ISO 9000 generan estructuras demandantes de aprendizajes colectivos

Un análisis más avanzado de L. Mertens sobre reestructuración empresarial y competencias laborales, que abarcó diversos países de América Latina, señalaba que el sistema de gestión y aseguramiento de la calidad ISO 9000 introducía una complejidad en las organizaciones que exige específicos modos y procesos de aprendizaje⁴⁵. Un trabajo posterior del mismo autor, en once empresas en México, se interrogará sobre las posibilidades de complementariedad u oposición que se dan entre la certificación, según las normas ISO 9000 y la certificación según normas de competencias laborales en la empresa. En México, desde hace un tiempo, se está instalando un sistema de normas de este tipo. Las conclusiones que allega son aún muy iniciales, pero abren desde ya una perspectiva de investigación, que parte reconociendo la envergadura y potencial generabilidad de las transformaciones y aprendizajes que inducen los procesos de calidad regidos por las normas en cuestión: garantías y seguridad al cliente, ampliación de los márgenes de reducción de costos, reducción de las causas de desperdicios, formalización de certezas y rutinas laborales, posibilidad de planificación de la calidad⁴⁶. En tales condiciones y por sus características:

“las normas ISO 9000 pueden adaptarse a necesidades específicas de cada empresa. En este aspecto, existe coincidencia con las normas de competencia laboral que se centran en los resultados, en el desempeño del individuo en la empresa. Las normas ISO al centrarse en resultados del proceso

44 Goutman Mariana y López D. 1997, op. cit. Pág. 20.

45 MERTENS L.: *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. OIT-CINTERFOR-Co-nocer. Montevideo. 1996. Pág. 55.

46 BAEZA MÓNICA y MERTENS L.: *La norma ISO 9000 y la competencia laboral*. Eds. Conocer-OIT-CIMO. México DF. 1998. Págs. 5 y 6.

permiten, igualmente, adaptarse a contextos laborales, materiales y tecnologías distintos”.

Lo que a primera vista importa es darse cuenta de que no sólo empresas de alta tecnología pueden generar formas de organización que promuevan una calificación **normativa** como la exigida por la aplicación de las normas ISO⁴⁷. El sugerente estudio holandés acá citado destaca cómo, en estos casos, la formalización del proceso productivo formaliza, a su vez, la formación en el trabajo. La certificación de cumplimiento de esas normas exige, como se sabe, una descripción detallada de tareas y funciones así como un inventario de los riesgos y puntos críticos de los procesos productivos, que constituyen un punto de partida para las conversaciones en los grupos y para la génesis de formaciones específicamente orientadas al puesto de trabajo.

Desde un punto de vista general, el estudio de los investigadores del CEREQ M. Campinos-Dubernet y C. Marquette precisa que el dispositivo de aseguramiento y certificación es portador de recursos metodológicos incontestables en términos de rigor, de continuidad en el respeto de los compromisos tomados por la empresa, y de creación de informaciones nuevas y regulares gracias a las prácticas de trazabilidad y registro de procedimientos que instala⁴⁸. La certificación ISO se autocomprende como un dispositivo de calidad destinado a asegurar la confianza del cliente. No se dirige solamente a la calidad de producto, como la normalización clásica, sino que tiene la ambición de garantizar la reproductibilidad de las condiciones de fabricación de éste, sobre las cuales se compromete la empresa. La confianza en el producto se despoja así, de su naturaleza técnica original para adquirir otra, la mercantil: se funda ahora en la hipótesis de una relación estrecha entre el respeto de los compromisos tomados por la empresa respecto del cliente y la garantía dada por un tercero, externo, que “asegura” la calidad del producto o del servicio provisto. Esta “**confianza mercantil**” puede ser la ocasión y el medio de despliegue de los recursos cognitivos de que dispone la empresa.

Las disposiciones de las normas ISO 9000 sobre la capacitación y calificación del personal de las empresas o son muy genéricas o de un carácter no obligatorio (Cuadro Nro. 2). No obstante, la mencionada posibilidad de despliegue cognitivo y otras constataciones, que se examinan más adelante, avalan la idea de que las relaciones entre sus procesos de implantación y el aprendizaje obrero merece un tratamiento particular. Refuerza esta convicción, constatar la potencial **capacidad**

47 Onstenk op. cit.

48 Campinos-Dubernet M. et Marquette C. 1997, op. cit. págs. 5 y 11.

formadora de estructuras demandantes que esos procesos tienen y su previsible extensión a un número cada vez mayor de empresas. En un sentido más preciso, el crecimiento del rigor procedimental en el proceso productivo, la disminución de las tolerancias de variabilidad que implica la utilización de instrumentos, aparatos y técnicas de producción son tales que llegan a ser vistos por los operadores de línea como “*la expresión de una mayor profesionalidad*”⁴⁹.

Al trabajo de Campinos-Dubernet y Marquette pertenecen las referencias sobre el tema que se incluyen a continuación⁵⁰. Pero antes hay que observar que la afirmación de los efectos transformadores del trabajo aportados por las aplicaciones de las ISO 9000 puede ser objeto de controversias. En otro estudio reciente, por ejemplo, se discrepa con la conclusión (dialéctica) de estos investigadores para la cual incrementos en las codificaciones y normativas pueden no implicar necesariamente reducciones de autonomía del operador. Las aplicaciones de ISO 9000, afirma la crítica, han logrado en Francia “un buen casamiento” con el taylorismo clásico, modernizándolo: han aumentado las descripciones detalladas de tareas y la determinación de los ritmos por las máquinas, han mantenido la división entre trabajo conceptual y de ejecución⁵¹. Es cierto que las competencias obreras tienden a ser más extendidas y sistemáticas y que aumentan los flujos de información entre operadores e ingenieros de proceso, sin embargo, en su aplicación, los estándares de calidad redujeron la autonomía en los puestos de trabajo. En Alemania, en cambio, debido a que los trabajadores son altamente calificados y

CUADRO Nro. 2

Las disposiciones de ISO 9000 sobre capacitación del personal

En la norma 9001, 9002 y 9003, el requisito 4.18, referido a “Capacitación” menciona:

• “*La empresa debe establecer y mantener procedimientos documentados para identificar las necesidades de capacitación y capacitar a todo el personal que ejecuta actividades que afectan a la calidad. El personal que ejecuta tareas asignadas de manera específica, debe estar calificado con base en educación, capacitación y/o experiencia adecuadas según se requiera. Deben mantenerse registros apropiados relativos a la capacitación*”.

La norma ISO 9004, que define los procedimientos y metodología de la certificación, establece una serie de recomendaciones:

⁴⁹ Id. 18.

⁵⁰ Incluiremos también indicaciones de una síntesis del estudio: CAMPINOS-DUBERNET M. et MARQUETTE C.: Les normes d'assurance qualité ISO 9000. Prescription accrue ou opération de dévoilement des savoirs de l'entreprise? En “*Céreq Bref*” Nro. 140. Marseille. France. Mars 1998. Los trabajos empíricos dedicados a la certificación ISO 9000, acreditan los autores de este estudio, son poco numerosos y hay que constatar que no se dispone, hasta hoy, sino de una comprensión muy limitada de lo que este tipo de actividad pone en juego en cuanto a cambios en el trabajo, en los saberes y de las relaciones laborales. Esta investigación ha consistido en una encuesta en profundidad (186 entrevistas en todas las categorías socio-profesionales) en cuatro establecimientos de “química fina” y dos de “transformación de aluminio”. Focalizada principalmente en la línea de operación y en funciones conexas, la encuesta se realizó entre 1994 y 1995.

⁵¹ HANCKÉ B. and CASPER S.: *ISO 9000 in the French and Germany Car Industrie. How in-*

• 5.2.4 "**Personal y recursos**": "Es conveniente que la Dirección determine el nivel de competencia, experiencia y capacitación necesarios para asegurar la capacidad del personal".

• 18.1.1 "**Generalidades de la capacitación**": "Es conveniente identificar la necesidad de capacitación del personal, y proveer procedimientos documentados para que esa capacitación sea establecida y mantenida. Es recomendable proveer capacitación apropiada a todos los niveles del personal dentro de la organización que desempeñe tareas que afectan a la calidad. Es conveniente una atención particular a las calificaciones, selección y capacitación de personal de reclutamiento reciente y personal transferido a nuevas organizaciones. Es recomendable mantener registros apropiados de capacitación".

• 18.1.4 "**Supervisores de procesos y personal operativo**": "Es conveniente que todos los supervisores y personal operativo sean capacitados en los procedimientos y calificaciones requeridas para efectuar sus tareas, es decir, la operación adecuada de los instrumentos, herramientas y maquinaria que tienen que usar, lectura y entendimiento de la documentación suministrada, la interrelación de sus funciones con la calidad, y la seguridad en el lugar de trabajo. Es recomendable donde sea apropiado que el personal sea certificado en sus calificaciones, tales como soldadura. También debe considerarse la capacitación en técnicas estadísticas básicas".

En cuanto a calificación, motivación y medición de la calidad, se recomienda lo siguiente:

• 18.2 "**Calificación**": "Es conveniente evaluar e implantar, donde sea necesario, la necesidad de requerir y documentar las calificaciones del personal para efectuar ciertas operaciones, procesos, pruebas o inspecciones especializadas, en particular para trabajo relacionado con la seguridad. Es recomendable considerar la necesidad de evaluar periódicamente y/o requerir demostración de calificaciones y/o capacidad. También es conveniente considerar la adecuada educación, capacitación y experiencia".

• 18.3.1 "**Generalidades de motivación**": "La motivación del personal empieza con el entendimiento de las tareas que se espera efectúe y que apoyan al conjunto de actividades. Es conveniente que en todos los niveles, el personal tenga conciencia de las ventajas de un desempeño adecuado sobre otras personas, así como la satisfacción del cliente, los costos de operación y el bienestar económico de las organizaciones".

• 18.3.3 "**Conciencia de la calidad**": "Es recomendable enfatizar la necesidad por la calidad a través de un programa de toma de conciencia, el cual puede incluir programas introductorios elementales para personal nuevo, programas periódicos de refuerzo del personal antiguo, provisiones para que el personal pueda iniciar acciones correctivas, preventivas y otros procedimientos".

• 18.3.4 "**Medición de la calidad**": "Es conveniente, donde sea apropiado, desarrollar medios objetivos y exactos de medición del cumplimiento de la calidad. Estos pueden ser publicados para permitir al personal ver por sí mismo lo que están logrando, como grupos o como individuos, e impulsarlos a mejorar la calidad: Es conveniente proporcionar medios de reconocimiento del desempeño".

ternational quality standards support varieties of capitalism. WZB Berlin – FSI 96-313- agosto 1996.

52 Hemos tomado las citas textuales de estos autores con una diferencia: donde dicen "habilidades" (del inglés "skills") hemos puesto "calificaciones", por corresponder esta traducción al uso académico habitual en la Argentina y porque así se denota más adecuadamente el aspecto "saber" de las mencionadas "skills". Aspecto para nuestra tesis determinante.

Extraído de Baeza y Mertens (1998) op. cit. págs. 13-15⁵².

defienden su autonomía profesional han llegado a responsabilizarse por la implantación del nuevo sistema. En ambos casos el factor determinante de los cambios no ha estado en las normas de calidad ni en los procedimientos de aplicación –similares en los dos países- sino en la posibilidad de su ajuste a la estructura institucional existente. Esto es así, se afirma, porque las normas ISO no están realmente dadas desde lo externo para ser implementadas por la industria sino que:

“llegan a ser reinterpretadas, redefinidas y reconstruidas por los actores, y así logran, en efecto, muy diferentes innovaciones institucionales”.

Conclusión que, al poner el peso del potencial de cambio efectivo en la variable institucional converge en definitiva con la del estudio del CEREQ. La certificación de normas de seguridad en calidad ISO 9000, afirma éste, aún realizada de manera “poco participativa”, si bien modifica las maneras de trabajar provoca la adhesión del personal de producción que la percibe como fuente de más rigor, eficacia y autonomía. Ella legitima los saberes de la experiencia en la producción, que así pueden devenir un recurso de aprendizaje para el conjunto de los asalariados. Según este estudio, los procesos de certificación ISO 9000 inducen un aprendizaje organizacional que constituye una valorización formal y sistemática de los **saberes de acción** generados en la experiencia de los operadores, los cuales hace emerger y legitima. Como veremos, la utilización metódica de la escritura de los procedimientos operatorios se transforma en un medio particularmente eficaz de realización de tales aprendizajes.

Las conclusiones del trabajo de Baeza y Mertens son entendidas de modo similar si aceptamos la noción de cultura productiva a que recurren. Noción que la restringe al conjunto de tradiciones de elaboración de signos y símbolos que dan sentido y significados al trabajo. En todos los casos, afirman, la capacitación aumentó y las empresas se vieron obligadas a modificar sus sistemas de remuneración pero, en los casos en que el proceso fue producto de libre decisión empresaria -y no de imposición externa- el dato que explica las diferencias está dado por la existencia o carencia de engranaje entre implementación de ISO 9000 y cultura de trabajo. Además, el proceso tuvo la ventaja de una mayor identificación y familiarización con el sistema productivo cuando se efectivizó a través de una activa participación obrera. Fuese ésta motivada por el peso de la cultura empresaria o porque la empresa no pudo sino reconocer que *“gran parte de los procedimientos productivos, caracterizados por trabajo que se aprende y se enseña en la práctica, están en manos [de*

los obreros]”⁵³. La conclusión es que la permanencia y estabilidad de los logros alcanzados por la operación de certificación ISO 9000 dependen de que la empresa vaya más allá de ésta, retome con fuerza la estrategia de mejoras y aprendizaje de la organización y desarrolle la competencia clave que le permita distinguirse en el mercado.

El registro escrito de procedimientos de trabajo: emergencia del saber obrero

Sin embargo, la certificación ISO 9000 es una operación controvertida. Ella tiende a aumentar la codificación del trabajo lo que, si aceptamos la idea de una asociación directa entre procedimientos escritos y prácticas prescriptivas, da pie a los detractores que la vean en la estricta prolongación de la tradición taylorista. Lo sugerente es que los asalariados, aún sin tener puntos de vista homogéneos, están de acuerdo tanto sobre la importancia metodológica que tiene, como sobre el interés que suscita la puesta por escrito de los procedimientos de trabajo. Tomado como un leit motiv, el término “*rigor*” parece resumir su representación compartida de los efectos de la certificación. Este rigor, generalmente descrito como positivo en los casos estudiados, reviste diversos aspectos: control sistemático de materias primas, graduación más frecuente de instrumentos o aparatos, actualización de documentos técnicos y de registros de fabricación. Actividades que disminuyen las causas de error y la variabilidad de los procesos que, en consecuencia, devienen más manejables por los obreros.

Más allá, la necesidad inherente al dispositivo de aportar la “prueba” de la actividad realizada conduce a la empresa a organizarse para producir “*descripciones*” que testimonien el respeto de los compromisos adoptados, lo cual implica un sensible cambio en los hábitos productivos. La cuestión es que el sistema de prueba más notable reposa sobre la “*escritura*” de las condiciones efectivas de desarrollo del proceso, sea informatizado o manual. Esta producción escrita, asociada a la individualización de lotes de productos, introduce un “*descubrimiento y revelación a menudo sin precedentes*”⁵⁴ de las condiciones de fabricación que se dejan ver en las descripciones.

53 Baeza y Mertens 1998, op. cit. pág. 10.

54 C a m p i n o s - Dubernet et Marquette 1997, op. cit. pág. 13.

La exigencia de la norma de consignar por escrito el desarrollo efectivo de la fabricación engendra un registro histórico sobre actividades que la empresa no consideraba, hasta hoy, útiles de conservar en una memoria. En el pasado, sólo se tomaba accidentalmente conciencia de las dificultades resultantes de la falta de registro escrito, sobre ciertas

intervenciones en equipamientos o lanzamientos de productos. Sólo en tales casos se constataba que la “**memoria**” de la empresa fallaba. Al introducir el registro escrito, la construcción del dispositivo de calidad en la empresa ha reemplazado los hábitos de transmisión oral, disminuyendo la pérdida de saber que este tipo de transmisión introducía frecuentemente. Esta recolección de información no induce solamente una suerte de sedimentación de la experiencia, sino que permite comprender los procesos de producción y las variaciones que puede tener su desarrollo. La producción sistemática de “descripciones” abre así camino a un dominio perfeccionado y a un mejoramiento de las condiciones de producción. En términos de Baeza y Mertens, el personal de operación acepta más fácilmente que otros las disposiciones de ISO 9000, pero esto “*implica un nuevo aprendizaje en la forma de hacer las cosas a partir de lo documentado, y el saber hacerlo siempre igual*”⁵⁵.

En las empresas francesas indagadas ha habido acuerdo en la necesidad de una reflexión previa al montaje del sistema de descripciones, de modo de seleccionar los aspectos del procedimiento sobre los cuales la empresa se compromete. Y aunque los conocimientos respectivos estuvieran ya disponibles, parece cierto que construir una legibilidad que ya no es para la empresa sino para un tercero “*es siempre una operación portadora de transformaciones*” o por lo menos, de explicaciones. Más allá, y dado que la escritura constituye una codificación de algo frecuentemente vago e indefinible, “*el simple hecho de tener que escribir sobre el proceso, a fin de clarificar la naturaleza de los compromisos tomados, introduce un trabajo de reflexión sobre el proceso*”⁵⁶.

La escritura de los procedimientos de trabajo, inherente a la certificación ISO 9000, es generalmente realizada por jefes y cuadros intermedios, los operadores sólo son demandados para una relectura y hacer sugerencias. Se trata pues de una operación poco participativa. Sin embargo, y contra lo que podía esperarse, esa escritura, aunque tiende a homogeneizar modos de trabajo, no es percibida por los operadores como un cuestionamiento de su actividad ni parece afectar el juicio -positivo- que dan sobre el dispositivo. Al contrario, se dicen generalmente satisfechos y la ven, más bien, como una “puesta en orden” de prácticas corrientes, que presenta diversas ventajas:

- En primer lugar, clarifica las zonas de **responsabilidad** en cuanto permite jerarquizar las características de los procesos de fabricación que deben imperativamente ser respetados y las características de los que toleran variaciones y dependen de la apreciación de los operadores.

55 Baeza y Mertens
1998, op. cit. pág.
13.

56 Id. pág. 14.

- La tarea de escritura es igualmente percibida como un potencial de **autonomía**, en cuanto constituye un remedio al olvido de tareas poco frecuentes. Permite, además, al operador “desarrollarse solo” allí donde antes debía recurrir a los jefes para corregir disfuncionamientos y desvíos de procesos. Los procedimientos de escritura exigen, en efecto, determinadas operaciones pero no precisan la manera de realizarlas bien.
- Los procedimientos de escritura son también percibidos por todos como un recurso de **formación**. Las posibilidades de aprendizaje que ofrece la escritura de los procedimientos de trabajo conducen a los operadores a abandonar sus pequeños cuadernos individuales en que anotan lo que les parece útil (recetas, modos de hacer, incidentes): tenemos ahora, dice uno de ellos, “un gran cuaderno colectivo”.
- La construcción de un dispositivo ISO 9000 suscita un real interés en los actores dado que ofrece una mayor legibilidad de las **interrelaciones** entre las actividades de la producción, las de taller y las de servicios funcionales. De golpe deviene más natural para los operadores preocuparse de la incidencia de su propio trabajo sobre el de aquellos que intervienen en fases posteriores del proceso. Son entonces inducidos a construirse *una representación del conjunto del proceso de producción*.

Según este estudio, la disparidad entre la “poca participación” de los operadores en la escritura y la adhesión que manifiestan respecto del dispositivo ISO 9000 es, en los hechos, menos paradójal que lo que parece. Los diseñadores y redactores de los procedimientos, aparte los jefes de función, han sido a menudo ellos mismos operadores experimentados y han permanecido en contacto directo con sus colegas. Disponen, por consiguiente, de un conocimiento íntimo de las prácticas de terreno, de modo que lo escrito refleja ampliamente los procedimientos de fabricación de los operadores:

*“Los procedimientos, eso es la historia de lo vivido por los más antiguos”
... “ISO 9000 es poner en limpio los modos de operación, la experiencia de la gente, el oficio que se tiene ahora”.*

Entonces, el simple hecho de haber sido consultados y solicitados constituye un cambio importante para los operadores de línea. Por primera vez, ésta ha sido una solicitud colectiva. Simbólicamente esto les reconoce explícitamente un saber específico para aportar y les dice que los jefes esperan de ellos una forma de “expertise” sobre su actividad.

La atención dada a la fabricación, a menudo considerada subalterna en relación a oficios como los de mantenimiento, significa para los operadores una especie de consagración: “*tenemos un oficio, pero la gente dice que no tenemos oficio porque esto es algo que no se aprende en la escuela. Y bien, sí, aprendemos por libros, por experiencia, por los procedimientos, en tanto que la gente de mantenimiento tiene diplomas de mecánica*”. Ahora los operadores saben que su práctica merece una formalización que será, con su intervención, objeto de evaluación.

De este modo, la escritura de los procedimientos extrae y articula saberes de acción que, aún socializados y potencialmente “formalizables” han permanecido siempre *tácitos*. La certificación ISO 9000 es entonces una ocasión para hacer el **balance del capital de saberes** de que dispone la empresa: un saber que es producto interno, que le es propio y que constituye un “triumfo” competitivo. Por estas razones, el sensible aumento de la codificación y de la estandarización modifica la manera de trabajar de los operadores pero no el contenido (taylorista) de su trabajo. Dicho esto, subrayan Campinos-Dubernet y Marquette, no hay que equivocarse. La escritura de procedimientos no es una formalidad sino que transforma los contenidos y formas de los saberes, así como las relaciones entre los actores de la producción. Y los transforma, se podrá postular siguiendo las huellas de la teoría hermenéutica gadameriana, porque *toda lectura es siempre producción de sentido nuevo*. Formaliza los saberes tácitos socializados en un equipo o unidad de producción y revela, igualmente, saberes explicitados en formas elementales tales como los que encierran los pequeños cuadernos de notas. Más aún, esa escritura no es una simple transcripción *idéntica* de saberes individuales y colectivos, sino que implica una redefinición y una racionalización de los conocimientos de la experiencia.

Hasta ahora es tan fuerte la tendencia a asociar procedimientos escritos y prácticas prescriptivas que las opiniones positivas de los operadores de línea respecto de los procedimientos de registro del trabajo pueden sorprender, sostiene el estudio citado. En todo caso, esta nueva significación de la estandarización de tareas es similar al punto de vista que K. Ishikawa ha defendido siempre:

“Las competencias técnicas individuales no pueden ser valorizadas si no son reunidas para formar una técnica propia a la empresa. La idea de definir el método no está vinculada en principio, en algunos lectores, a la estandarización. Pero lo que yo recomiendo aquí es crear, a nivel de la empresa, una técnica propia, patrimonio de todo el personal, y métodos de

trabajo bien definidos y estandarizados adaptados a ella La estandarización y la normalización tienen por objetivo dar poder a los niveles bajos de la jerarquía”⁵⁷.

Para Ishikawa esta valorización del trabajo obrero presupone que los estándares sean conformados teniendo en cuenta las observaciones de los operadores de línea, que deben estar de acuerdo, y que sean constantemente sustentados en **la experiencia y la habilidad profesional de los trabajadores**.

La implantación de ISO 9000: un potencial de aprendizaje organizacional y de innovación

En suma, no hay duda de que los dispositivos de calidad ISO 9000 permiten racionalizar las técnicas de producción y los procesos de aprendizaje en la empresa. Los procedimientos escritos pueden, por cierto, permanecer fijados, resultar poco pertinentes y dejar irresueltos disfuncionamientos recurrentes. También los registros históricos pueden permanecer inexplorados o los reclamos de los clientes pueden desencadenar acciones reactivas sin iniciar, necesariamente, investigaciones sobre la raíz de los disfuncionamientos. Los encapsulamientos en las funciones dificultan el tratamiento de problemas recurrentes. Cuando todo esto ocurre, el conjunto de recursos creados por el dispositivo ISO 9000 no es aprovechado por la empresa, que en el mejor de los casos obtiene el seguro de calidad sin emprender una mejora continua.

Pero eso no autoriza a desconocer que la certificación ISO 9000 es una oportunidad de construir y mejorar los saberes de la empresa, sobre todo si es sostenida por otros vectores de aprendizaje: cooperación entre funciones, grupos de trabajo intercategoriales (mandos y subordinados), puesta en obra de instrumentos estadísticos y de las formaciones correspondientes. En estos casos, obtener la certificación significa para las empresas no sólo satisfacer a sus clientes sino también sostener la reducción de sus costos en un **aprendizaje organizacional**, capaz de incluir las diferentes categorías de asalariados.

El modelo de aprendizaje inducido por procesos de certificación ISO 9000, podemos concluir, se asemeja fuertemente a las elaboraciones de saber profesional examinadas en el capítulo 2 según los esquemas de la “ciencia-acción” americana. Bien se ha recordado que, a mediados de los años 90, la noción de aprendizaje organizacional ha devenido una sabiduría convencional para las empresas, los gobiernos,

57 ISHIKAWA K.: *Le TQC ou la qualité à la japonaise*. AFNOR-Gestion. Paris. 1984.

las regiones e incluso las naciones que deben adaptarse a un medio ambiente que cambia, experimentar y comprometerse en innovaciones permanentes⁵⁸.

Siguiendo los esquemas de la ciencia-acción, el estudio de Campinos-Dubernet y Marquette, destaca que la certificación entraña una **redefinición de los conocimientos** salidos de la experiencia. La revelación de estos conocimientos no es neutra sino que expresa una racionalización y selección de aquellos saberes prácticos que parecen presentar una eficacia mayor y conduce, en consecuencia, a identificar previamente los criterios de esta eficacia. A esta primera racionalización se agrega otra, resultante de la adaptación de los “saberes en la acción” a la lógica de la calidad, que se manifiesta como se vio en un conjunto de métodos destinados al rigor y el sistematismo. En un mismo proceso de racionalización combina, entonces, saberes prácticos con saberes científicos y técnicos, lo que implica la posibilidad de abrir lo que hemos llamado “**zona de desarrollo de tecnología**”, pensada según las categorías de aprendizaje elaboradas por Vigotsky y Dewey⁵⁹.

Todo hace pensar que se asiste así a la producción en la empresa de **reglas de nuevo tipo**. Al lado de los dos grandes sistemas de reglas, las de **control**, escritas, definidas e impuestas por los mandos y las reglas “**autónomas**”, tácitas, elaboradas por el grupo de trabajo, el aseguramiento de la calidad termina en la constitución de **reglas híbridas** que, aunque escritas, son derivadas de la práctica de los operadores de base. A los ojos de éstos, la legitimidad de este nuevo tipo de reglas se funda en que la acción sujeta a ellas comporta un incremento de eficacia y de profesionalidad y que, en consecuencia, parece racional. La pertinencia así verificada provoca y sustenta su adhesión. Se hace entonces comprensible que la revelación y formalización, descriptas, constituyen una forma de **validación de los saberes de acción**, susceptibles de erigirse en un recurso para el conjunto de los asalariados.

Si es capaz de superar tradiciones de inmovilismo y encapsulamiento funcional, entre otras barreras, parece claro que el aseguramiento de la calidad ISO 9000 genera condiciones para el aprendizaje más acabado previsto por la ciencia-acción, el llamado “**aprendizaje de curva doble**”. No obstante, los investigadores del CEREQ son más matizados en sus conclusiones, a la vista de la dinámica de conjunto de los procesos y sus efectos posteriores. El aseguramiento de la calidad, dicen, puede tanto confortar las lecturas pesimistas sobre un aumento del control como las más optimistas, que ven una oportunidad de revelación y

58 ARGYRIS C. and SCHÖN D.A., 1978, op. cit.

59 Cf. apartado 2.1.

mejora continua de los recursos de la empresa. Los resultados dependen de la **implicación obrera** en la organización y distribución de los saberes adoptada. La capacidad de gestión de calidad de los procesos no viene dada por la certificación, sino por la posibilidad de un abordaje dinámico de identificación y resolución de los disfuncionamientos. La oportunidad cognitiva ofrecida a la empresa se revela así íntimamente ligada a las condiciones organizacionales que ofrece.

El punto es entonces que los efectos de un dispositivo ISO 9000 se revelan más inciertos respecto de la dinámica de mejoramiento y desarrollo de los saberes en acción. Cuando incluyen una **gestión colectiva** de aprendizaje, las oportunidades ofrecidas permiten una operación sistemática de comprensión y de dominio incrementado del proceso. En ese contexto favorable, los operadores de línea aceptan la apuesta de la cooperación con los mandos y devienen parte del aprendizaje de la empresa. La contraparte a la pérdida de la autonomía que tenían antes de la instalación del sistema puede entonces darla el rol activo que juegan en las operaciones experienciales introducidas. Puesto que éstas representan una legitimación de su propio saber y la posibilidad de aumentar su propia profesionalidad, su contribución a la recomposición colectiva y formalizada de la regla se impone como una necesidad. Es manifiesto, concluyen Campinos-Dubernet y Marquette, que no es ésta una transformación menor pues toca directamente el rol y el **estatuto del obrero de producción**:

*“¿Es él susceptible de favorecer la emergencia de la **nueva figura de actor** que implica esta nueva forma de racionalización de los aprendizajes de la empresa?”⁶⁰.*

5.4 LA COMPRENSIÓN DE LAS POTENCIALIDADES COGNITIVAS Y DE LA GENERACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL PROCESO DE TRABAJO

“La determinación del oficio es un punto fundamental del dispositivo de formación. El oficio cubre el conjunto de la producción del taller, del producto de entrada y del producto de salida. Si esta realidad no es percibida en su totalidad, no puede haber conciencia del trabajo y del oficio y, por consiguiente, de la posibilidad de contrato de calificación. De hecho, se trata de manejar la noción de trabajo obrero, que cubre una suma de competencias más amplias que aquellas que son efectivamente puestas en obra en la organización tradicional del trabajo” (El director de formación de Aluminium Pechiney, empresa francesa)⁶¹.

60 Campinos-Dubernet et Marquette 1997, op. cit. pág. 44.

61 Cf. Brochier et alii, op. cit. pág. 6.

La ampliación y complejidad de tareas que suelen acompañar la modernización industrial generan una «estructura demandante» de aprendizaje, saberes y competencias. Mientras que en los sistemas anteriores, sostiene un estudio holandés citado, los operadores adquirirían una rutina y conocimientos basados en la frecuencia de las operaciones, en la actualidad se observa una inversión de la secuencia⁶². Antes de intervenir es necesario comprender por qué algo funciona de un determinado modo y conocer las consecuencias de las operaciones que se realizan. Puesto en las palabras del epígrafe, lo que está en juego es el “**redescubrimiento del oficio**” en una perspectiva industrial y no sólo técnica.

Los aprendizajes en el trabajo: su personalización y estructuras de incentivos

En una investigación mostrábamos que, hoy, la «calificación intelectual» obrera se construye como **comprensión** del proceso a través de conocimientos prácticos y técnicos referentes al producto, la tecnología, la organización del trabajo, los mercados y los consumidores⁶³. Destacábamos, además, la coincidencia en este aspecto con un estudio japonés, citado, para el que la operación con nuevos productos hace que los trabajadores deban conocer no sólo herramientas o procedimientos sino la propia **estructura de las máquinas y la lógica del proceso** de producción: se encuentran ante la necesidad de evaluar, según su experiencia, qué parte del proceso debería ser modificada. Esta capacidad constituye precisamente «el necesario carácter intelectual de su calificación»⁶⁴.

El problema es que la permanente tendencia al cambio hace que la posible cadena heurística de detección de causas-consecuencias en los procesos sea relativamente desconocida. Lo cual impone aprendizajes complejos, experimentar y adquirir experiencia. Como muestra de esa complejidad se afirma que, en ciertos contextos, el aprendizaje en el puesto de trabajo no responde ya a los esquemas «learning by doing» sino que «*los encargos de trabajo se planifican, efectúan y evalúan sistemáticamente bajo el aspecto del aprendizaje del trabajador*»⁶⁵.

Esta tesis sobre la «**personalización del aprendizaje**» prevista desde el diseño mismo de la tarea concita una notable unanimidad entre especialistas. Lo ejemplifica un investigador británico al postular que la eficacia de experiencias de cooperación empresa-escuela, realizadas en su país, presupone una clara decisión *del estudiante* sobre la parte de su

62 Onstenk J., op. cit.

63 ROJAS E., CATALANO A.M., HERNÁNDEZ D., ROSENDO R., y SLADOGNA M.: *Los sindicatos y la tecnología: cambios técnicos y de organización en las industrias metalmeccánica y de la alimentación en Argentina*. OIT - ACDI. Santiago de Chile. 1995. En términos casi idénticos se expresa el estudio holandés que hemos evocado acá.

64 Koike K. e Inoki T. op. cit.

65 DYBOWSKI GISELA: «El aprendizaje profesional dentro de los procesos de innovación fabriles: implicaciones para la formación profesional». En *Rev. Formación Profesional*. Nro. 5, op. cit..

aprendizaje que tendrá lugar en la empresa. Lo muestra, también, un estudio francés citado para el cual cada equipo educativo debe construir su proyecto pedagógico teniendo en cuenta las condiciones técnicas, el tipo de participantes en la formación y la experiencia que se adquiere a medida que se desarrolla el sistema. Se genera así, para los actores de «interfase» que intervienen, «*un verdadero proceso de aprendizaje de un método que reposa ampliamente sobre sus propias capacidades de iniciativa y experimentación*»⁶⁶.

El concepto «personalización del aprendizaje» se entiende mejor si se lo relaciona con los sistemas de **motivación**. Al respecto, L. Mallet recuerda que en contextos tayloristas la motivación es externa a la actividad de trabajo, actúa como remuneración del tiempo y del esfuerzo, no deviene de la organización pues el derecho a remuneración deriva simplemente de «*adaptarse a la regla*»⁶⁷. En cambio, los nuevos sistemas de motivación son internos, intervienen mediante la realización del trabajo, sobre la satisfacción de hacer y aprender, sobre la identidad y la emulación. La autonomía en la tarea puede no ser necesaria para la formación, agrega, pero la utilización de posibilidades de aprender exige una opción por parte del individuo, implica una motivación. Dado que el «*elegir supone argumentar, tomar partido, razonar, el grado de implicación del individuo que elige es mucho mayor que el del individuo que aplica las normas*». La motivación para aprender tiene su sentido en la interacción de los diversos actores del proceso formativo, conclusión reiterada con detalle en el texto que sigue.

El potencial cognitivo del puesto de trabajo depende de las condiciones de posibilidad de una transacción -deweyana- entre la disposición del trabajador a un aprendizaje dirigido por él mismo y la apertura constructiva, mayor o menor, del entorno laboral. Onstenk documenta muy bien esta afirmación⁶⁸. Dadas, una motivación del individuo para aprender y la posibilidad estructural de hacerlo ese potencial depende de: **1)** la complejidad del contenido de las tareas; **2)** la rotación de funciones del operador/a; **3)** el aprendizaje bajo la tutoría de un instructor y el rol del jefe en materia de coordinación, motivación, estímulo y enseñanza; **4)** el margen disponible para adoptar decisiones; **5)** las posibilidades de interacción y comunicación social y, **6)** la cultura didáctica de la empresa, la oferta de apoyo y de realimentación que en esta existen, el estímulo a la reflexión y el margen para la experimentación y la solución de problemas en forma personal.

66 Brochier D. et alii, op. cit. pág 17. La cita británica proviene de BERKELEY J.: «En busca de la empleabilidad durante toda la vida: prioridades en materia de formación profesional». En Rev. *Formación Profesional* Nro. 5, op. cit.

67 Mallet, op. cit.

68 Onstenk, op. cit.

CUADRO Nro. 3

GUÍA PARA EVALUAR EL POTENCIAL CALIFICANTE DE LA SITUACIÓN LABORAL

1. CALIFICACIONES Y CAPACIDAD DE APRENDIZAJE DEL TRABAJADOR

- Nivel de estudios.
- Complementariedad, con el puesto, de la experiencia y tradiciones laborales anteriores.
- Dominio de competencias básicas.

2. DISPOSICIÓN DEL TRABAJADOR PARA APRENDER

- Posibilidades de motivación imperantes, de identificación con los compañeros de trabajo y de emulación de los más expertos.
- Predisposición para aprender, con otros y de modo autodidacta.
- Resistencias frente al aprendizaje, rupturas de trayectoria de vida, de empleo y de grupo de pertenencia.
- Posibilidad de interlocutor igualitario.

3. APERTURAS DEL PUESTO DE TRABAJO AL APRENDIZAJE

- *Características de la tarea*
 - + amplitud de contenidos tecnológicos y profesionales;
 - + frecuencia de cambios y problemas en: métodos, técnicas y productos;
 - + posibilidades de organización y de decisión en el puesto;
 - + frecuencia de contactos comunicacionales e interacciones con otros compañeros;
 - + existencia de normas que impliquen «estructuras demandantes» y posibilidad de su discusión;
- *Características del entorno laboral*
 - + posibilidad de tutoría, de explicaciones y de retroalimentación por parte de compañeros y jefes;
 - + cantidad y complejidad de la información recibida;
 - + posibilidades de interacción vía computadora;
 - + posibilidad de rotación por tareas jerárquicamente de mayor nivel;
 - + características ergonómicas del lugar de trabajo;

4. OFERTA DE FORMACIÓN EN EL LUGAR DE TRABAJO.

- Posibilidad de actividades formativas teóricas, externas al lugar de trabajo.
- Existencia de «zona de intercambio» entre supervisores del puesto y docentes externos.
 - Organización explícita de las posibilidades de aprendizaje.
 - Participación en «mejora continua», en el puesto y a niveles superiores.
 - Posibilidad de evaluación legítima y consensuada de logros.
 - Posibilidad de confeccionar y recibir registros escritos de actividades formativas.
 - Posibilidad de reconocimiento externo de las competencias adquiridas.

Fuente: elaboración nuestra a partir de un esquema de Onstenk J. (1996) op. cit.

En tales marcos, las competencias básicas (lenguaje, cálculo) son necesarias para el funcionamiento de los grupos, para la interpretación de las normas de producción, seguridad y calidad y para la apertura de una formación profesional. Se utilizarán entonces, con sentido formativo, ejemplos de la práctica laboral, se estimulará a los operadores para que formulen preguntas a los jefes y se formará a éstos para dar respuestas adecuadas a la materia lectiva: «*los trabajadores han aprendido a poner en duda actos que antes consideraban evidentes*»⁶⁹.

En términos que denotan sugerentes unanimidades en la investigación, Koike sostiene que la adquisición de calificaciones en el trabajo se rige por principios como: 1) un amplio rango de calificaciones es aprendido a través de una **rotación** gradual desde un trabajo relativamente simple a otro más difícil pero interrelacionado; 2) la **motivación** del aprendiz y maestro es importante y, en este aspecto, son necesarias **instituciones** que interconecten los incentivos con la posibilidad de una «carrera amplia en el trabajo»; 3) no hay método de transmisión perfecta de las calificaciones, sólo observando al maestro e imitándolo, el aprendiz **inconscientemente** arranca trozos de un complejo de indicadores de calificaciones cuyo contenido ni siquiera puede ser definido completamente por el maestro; 4) este aprendizaje constituye una aceptación de la autoridad conectada con el respeto a la **tradicción**⁷⁰.

Pero, postular correlaciones fuertes entre aprendizaje obrero y ambiente de trabajo y tradiciones implica cuestionamientos esenciales a las concepciones y métodos de formación. El proceso de aprendizaje está vinculado con la actividad de trabajo realizada de tal manera que la tarea de los formadores consiste en aportar «*una ayuda individualizada, para reactivar y recomponer ese saber anterior desarrollado a través de la experiencia profesional ... respetando las especificidades de los oficios y de los 'territorios' de la fábrica*». Esto explica la puesta en obra de dispositivos contrastantes en función del tipo de tareas de los colectivos implicados y de los grupos educativos. La pregunta es la siguiente: tal heterogeneidad -de nítido carácter constructivo- *¿es compatible con el cuadro relativamente homogéneo que estructura, a nivel legal y convencional, los procedimientos de formación en alternancia?*⁷¹. Las tensiones entre la **heterogeneidad** productiva y formativa de una empresa y la **homogeneidad** y formalización de toda formación, socialmente harán depender el éxito de ésta, de la productividad de unas relaciones sociales y laborales capaces de **consenso**.

69 Id. pág. 39.

70 Koike K. e Inoki T., op.cit. págs 44 y 45, destacado nuestro.

71 Brochier D. et alii op. cit.

Los nuevos dispositivos e instrumentos del aprendizaje: la crucialidad de la mediación y del registro escrito de competencias

Como se ha dicho, nuestra tesis destaca la función clave para la génesis del saber productivo que tienen la interacción y el intercambio entre los actores involucrados. Hay investigaciones, por ejemplo, que recalcan con fuerza el rol de los «**actores de interfase**» que operan entre los ambientes pedagógicos y de trabajo en que se desarrolla la formación dual o de **alternancia**. El análisis de las prácticas de estos actores distingue dos tipos de sujeto de esta intermediación o interfase⁷².

1. Los «**conceptores responsables**» de la concepción y ejecución de la formación. Funciones que exigen una colaboración entre el supervisor/capataz formador y el instructor/profesor, encargado de las materias tecnológicas y profesionales. El carácter complementario de la profesionalidad de ambos constituye el motor de su acción y permite que, a partir de sus especialidades iniciales, se reestructuren sus respectivos modos de pensamiento y acción. El diálogo entre ellos construye entonces una reflexión sobre la dimensión educativa del trabajo y sus medios de desarrollo.
2. Los «**hombres pivote**», surgidos entre supervisores y capataces cuando alguno goza de legitimidad en el nivel de la formación y de las prácticas productivas. Su actividad es metodológica, vincula situaciones de producción y formación (concepción de dossiers, evaluación de logros, asistencia pedagógica). Muy cerca de las realidades de los asalariados, favorecen la difusión y apropiación del mensaje pedagógico, constituyen así un eslabón indispensable en la «cadena de transmisión» que representa el conjunto del proyecto.

Estas figuras del actor de interfase conforman una **estructura dialógica** del «*interlocutor significativo*» que, como hemos visto, asegura la productividad cognitiva de toda experiencia. El eje de un proceso de formación en situación de trabajo es así puesto sobre el papel «productivo» de los interlocutores y sus interacciones. Para una especialista alemana, en un futuro este personal no tendrá ya las funciones de dirigir seminarios y enseñar sino, más bien, las de un entrenador o «asesor de proceso», que vincule necesidades del trabajo y actividades de capacitación. La formación profesional hoy impone «*una orientación metódica completamente nueva*» en la que proceso de trabajo y, por consiguiente, de aprendizaje, resultan configurados por los propios interesados, su

72 Brochier D. et alii, op. cit.

experiencia y problemas personales. Desde el punto de vista del método, este proceso es:

«un diálogo igualitario entre los formadores como expertos técnicos y los alumnos como expertos de su propio trabajo»⁷³.

La hermosa fórmula empleada para caracterizar el **diálogo igualitario** entre expertos técnicos y expertos prácticos recuerda los señalamientos de Habermas sobre el diálogo simétrico entre analista y actor, necesario a cualquier abordaje de la acción social que pretenda condiciones sostenibles de validez en las interacciones del mundo real. Se recordará también que la metodología de la ciencia-acción descansa en una simetría, similar, entre investigador y actor obrero y entre saber científico y saber experiencial.

La experiencia japonesa al mostrar, fuera de duda razonable, una correlación entre niveles altos de productividad y formación en el puesto de trabajo (“on the job training”- OJT) ha posibilitado conceptos y métodos formativos que poco tienen que ver ya con la pedagogía de la educación. El instructor, sostiene la notable investigación de Koike, es indispensable para el aprendizaje en el aula, pero la OJT no requiere que sea “full time”. Son dos sus tareas fundamentales: primero, mostrar cómo hacer las tareas asignadas y, segundo, actuar como supervisor mientras el trabajador en tren de capacitarse intenta hacer el trabajo por sí mismo. De este modo, el instructor asiste técnica y profesionalmente al aprendiz, responde sus preguntas y revisa el producto final⁷⁴. En la generación efectiva de aprendizajes, su rol será el de una cooperación productiva fundada en la autoridad de la experiencia.

Hemos visto anteriormente que los procesos de aseguramiento de calidad ISO 9000, al sistematizar la descripción escrita de los procedimientos en una secuencia productiva, inducen la génesis de aprendizajes y saberes en la acción. Como destacan Brochier y otros, en general, el incremento de la eficacia formativa del medio industrial requiere el uso de documentos pedagógicos y **registros escritos** de aprendizaje, considerados claves para la articulación entre especificidad y generalidad de las competencias adquiridas: la transcripción de la actividad realizada en el terreno induce en el alumno un **paso teórico** hacia una comprensión ampliada de su acción en el puesto de trabajo.

73 Dybowski G., op. cit.

74 Koike K. e Inoki T., op. cit.

En el Cuadro Nro. 4, las competencias requeridas en los puestos de trabajo descriptas en los registros son formuladas como actividades nor-

males de reparación. El cuadro muestra que, tras el objetivo de ampliar el espacio de autonomía y como complemento del trabajo en terreno, se requiere un cierto número de análisis, cálculos, diseños que provoquen la movilización de saberes técnicos particulares (los trabajadores disponen de planos o gráficos técnicos relativos al subsistema involucrado).

CUADRO Nro. 4: EL REGISTRO

Los temas de fábrica realizados en los servicios de reparaciones

REGISTRO Nro.	NOMBRE:	FECHA:	NIVEL:
	FORMACION MECANICA DE REPARACION <i>Tema Acoplador Hidráulico "a ecope"</i>		
	OBJETIVO GLOBAL el interviniente debe, con toda seguridad, por una intervención individual, en el marco del taller de reparación, ser capaz de asegurar la reparación y/ o la puesta en estado de un conjunto industrial.		
	PROBLEMA PLANTEADO Después de una información de la sección producción, sobre un aparato ruidoso que ha sido puesto fuera de servicio, Ud. debe: efectuar el cambio estándar sobre el lugar de la instalación y la puesta en buen estado en el taller.		
	CONDICIONES DE REALIZACIÓN En el marco de una formación individualizada utilizando con total autonomía el conjunto de recursos documentales informar al proveedor plano a ocupar 40.10.36 nomenclatura del almacén de la fábrica.		
	COMPETENCIAS REQUERIDAS EN LOS PUESTOS DE TRABAJO		
	SOBRE EL LUGAR DE LA INSTALACIÓN		
	<ul style="list-style-type: none">- analizar e interpretar diferentes informaciones- determinar los límites y el contenido de su intervención- realizar y/o asegurar las operaciones de seguridad de la instalación- elegir los medios de mantención y de transporte apropiados a la realización del cambio estándar- efectuar y controlar las operaciones de seguridad de la instalación- disponer el conjunto de protecciones- realizar las operaciones necesarias para el cambio del aparato- realizar las operaciones de regulación específicas para la instalación- efectuar los ensayos de puesta en funcionamiento- reponer la instalación a disposición del usuario- efectuar las operaciones de transporte del aparato al taller de reparación- reponer el lugar de trabajo en estado- efectuar el acta de sus actividades		

TRABAJO DEMANDADO

- redactar una reseña técnica relativa a las diferentes operaciones de montaje y del reglaje del juego J.A. del acoplador

TRABAJO DEMANDADO EN CONSTRUCCIÓN

- analizar las diferentes soluciones de montaje de rodamientos
- realizar un esquema de principio relativo a la función de guía de los árboles Rep. 113 y Rep. 114
- identificar los diferentes tipos de rodamientos así como sus características dimensionales y mecánicas.
- trazar sobre el plan del conjunto las diferentes cadenas de cotas relativas al juego JA/JB establecer el diseño de ddpf del Rep. 113 y del Rep. 176
- Realizar el análisis de cotas geométrico, específico a la selección del rodamiento Rep. 146
- establecer el diseño de definiciones del árbol Rep. 116: efectuar el análisis de cotas: - dimensional - geométrico - estado de superficie

Fuente: Brochier et allii, op. cit.

Cuando se utilizan registros, ¿son complementos o sustitutos de las situaciones de trabajo? En el sitio estudiado, los registros son temas de simulación que pretenden **evaluar la conducta de aprendizaje** en la línea de producción. Han sido elaborados de modo de recrear en el papel situaciones de mal funcionamiento que puedan existir en el terreno. Una modalidad corriente es la reproducción en el registro de un cierto número de mediciones (caudal, presión, temperatura, etc.) obtenidas de la sala de control. Estas serán utilizadas por el asalariado para estudiar el problema planteado, indicar la acción a seguir y los parámetros a modificar para restablecer la situación. La eficacia de estos registros necesita la intervención de los asalariados en las situaciones productivas. La mediatización y reformulación de situaciones de trabajo, así materializadas, ponen un problema de representación de los «saber hacer»: los registros adquieren una significación muy diferente según que complementen o substituyan las situaciones reales de trabajo, desarrollando o disminuyendo la capacidad de interpretar estas situaciones como obtención compleja de logros, a la vez, educativos y profesionales⁷⁵.

La alternancia trabajo-aula: la formación teórica como sustento de los “saber hacer”

El uso de soportes escritos significa un serio problema para los procedimientos de evaluación de los logros profesionales alcanzados en el

⁷⁵ Ver cuadros nros. 2 y 3.

aprendizaje. En efecto, esa evaluación tiene como factor decisivo «*el reconocimiento, por parte de los asalariados de la empresa, de la utilidad de una formación teórica*»⁷⁶ y éste, a su vez, depende del interés del colectivo por la capacitación en vías de realizarse. Por esto, una formación dual exitosa presupone una pedagogía que parta de una reflexión sobre la práctica. También los aportes teóricos renuevan las referencias para analizar la práctica, por ejemplo, cuando la documentación reunida para la formación es utilizada para hacer menos empírica la búsqueda de fallas en ciertos materiales o equipos. Así,

*«la formación [teórica] actúa según una lógica de **sustentación de los saber hacer** individuales existentes, y modifica progresivamente las situaciones profesionales por el reconocimiento de la utilidad de estas evoluciones a nivel del colectivo de trabajo»*⁷⁷.

En las industrias japonesas los trabajadores de producción que enfrentan problemas escriben ensayos cortos sobre los síntomas, causas y medidas tomadas y los discuten en el taller, como actividad cotidiana de trabajo. Koike recuerda que la «calificación intelectual» requiere una trayectoria de «carrera ancha» -«*broad career*»- al interior de la planta, suplementada por cortas tandas de formación teórica externa a la empresa (OffJT). Una «carrera ancha» es el paso por posiciones principales del taller en talleres directamente relacionados que permite a los trabajadores comprender la organización de la producción, la tecnicidad de las máquinas y la naturaleza de los actuales productos. Para una práctica laboral así calificante, la capacidad de entendimiento requerida por la OffJT se expande por la experiencia. Su inserción entre períodos de formación en el puesto -por ejemplo cada tres años- otorga al trabajador oportunidades de **teorizar y sistematizar** esa experiencia. Koike e Inoki subrayan que los sistemas de formación requieren trabajadores en condiciones de integrarse a un sistema escolar que les dé bases para entender la estructura de las máquinas, procesos y productos. Al describir su trabajo investigativo, recuerdan que «*capataces y trabajadores veteranos estaban muy dispuestos a mostrarnos documentos y papeles que habían escrito, los que explicaban detalladamente cuando les visitamos, varias veces. Parece que los trabajadores están deseando explicar la esencia de su trabajo, en el cual ellos han construido experiencia por décadas, a gente de afuera interesada en **aprender de ellos***»⁷⁸.

Brochier y otros proporcionan una instructiva explicitación de esquemas formativos, inspirados en una lógica **constructivista**. El objetivo global de la experiencia formativa analizada ha sido pasar de una

76 Dybowski G. op. cit.

77 Id.

78 Koike K. e Inoki T., op. cit. (pág. 15, destacado nuestro)

débil autonomía obrera a una situación profesional en la cual se desarrollarán capacidades de dominio de los procedimientos de fabricación, de identificación de los efectos de la automatización y de elevación de la autonomía en el trabajo. Se ha tratado de transformar la relación de los asalariados con su trabajo de modo de hacer evolucionar la empresa desde una lógica tayloriana hacia otra que descansa en un dominio real de las competencias profesionales por cada miembro del colectivo. Los investigadores mencionados proporcionan un esquema metodológico del tipo de formación en alternancia estudiado, con un esquema de referencial que indica los saberes requeridos en tecnología de instalaciones y de herramientas (Cuadro Nro. 5).

Ese objetivo global significa para los asalariados la posibilidad de obtener diplomas profesionales –de nivel de bachillerato y más– por “**unidades capitalizables**”. Esto es, la adquisición y validación progresiva de unidades de formación en diferentes campos de conocimiento: tecnológico y profesional, matemáticas, ciencias, francés y “mundo actual”. El desarrollo de esta formación necesita, previamente, la elaboración de un referencial que sitúa las capacidades humanas necesarias para el conjunto de las situaciones profesionales que constituyen un oficio. Esta fase previa de la formación se ha realizado en el seno de “**grupos de oficio**” compuestos por formadores provenientes del sistema educativo y por personas de la fábrica implicada, de diferentes niveles jerárquicos⁷⁹.

En el sitio estudiado, los sectores implicados han contado con formadores agrupados en **equipos educativos** compuestos de supervisores de la línea de producción y docentes externos, por una parte y, por otra, con un *centro de recursos educativos* en el cual los asalariados podían acceder a instrumentos pedagógicos específicos, asistidos por formadores. Esta ha sido la base organizacional de la formación en alternancia cuya construcción se explica entonces por una doble lógica de legitimación:

- una, interna a la empresa, que reposa sobre el ejercicio del oficio y sobre una evaluación ligada a una experiencia profesional en el terreno;
- otra de evaluación externa, que reenvía a la confrontación de los saberes adquiridos con referentes transversales (el referencial de diploma) y, sobre todo, a una validación por actores exteriores al sitio industrial (los «jurados»).

79 Brochier et alii, op. cit. pág. 6.

CUADRO Nro. 5: EL REFERENCIAL

Facsímil del documento de análisis del referencial de CAP CAIC en el nivel D1, utilizado en el establecimiento estudiado:

COMPETENCIAS REQUERIDAS EN CUANTO A LA LÓGICA DE LA CONDUCTA OPERACIONAL

FRENTE A SUS SITUACIONES PROFESIONALES
UD. ES CAPAZ

1. **DE EXPLICITAR**, en casos de conducción manual, la cronología de las acciones compatibles con las instrucciones anunciadas. Es decir, exponer y justificar la cronología de una operación manual previamente definida y conocida.

Ejemplos:

- a. cambio de una bomba de "claire" de un decantador;
- b. cambio de silo receptor para la expedición automática del aluminio;
- c. hacer manualmente una preparación de floculante.

2. **IDENTIFICAR** en caso de conducción automática cualquiera sea la tecnología, las diversas funciones de regulación realizadas, el sentido de sus acciones y las seguridades adoptadas.

Es decir, conocer, dentro de un arco de regulación dado, el objeto y la escala de la medida, la acción del regulador, las seguridades y sujeciones previstas en casos de fallas.

Ejemplo

- regulación de un Efecto de Kestner
- ¿cuál es el nivel real de la mínima y la máxima de la escala de medida?
- ¿cuál es la acción engendrada por una diferencia de medida?
- consigne: ¿positivo? ¿negativo?
- ¿qué clases de señales hay y a qué niveles?
- ¿qué pasa en caso de falta de aire de regulación? ¿en caso de corte de corriente?

Fuente: Brochier et alii, op. cit.

Emergen así en el análisis los dos puntos nodales que cristalizan la tensión entre las lógicas de legitimidad: **el referencial** y **el registro escrito**. Sobre este último ya hicimos referencia. El «referencial» es central en cualquier formación capitalizable en el trabajo, pues permite a los formados ejercer su oficio en un amplio campo, utilizando las adquisiciones de base llamadas capacidades. El problema es que en la realidad, la formación está constituida por actividades y no por capacidades. Se trata entonces de determinar cómo se efectúa el paso de la realización de estas actividades a unas capacidades transferibles y qué condiciones requiere esta transferibilidad. Toda profesionalización exige a los alum-

nos conocer la posibilidad real de ejercicio de las capacidades adquiridas en un sitio diferente de la sede de su formación y, además, darse cuenta de qué manera las actividades les han permitido adquirir métodos de análisis e interpretación, utilizables en otros sitios y sectores. Pues el término **capacidad es ambiguo**:

“Poseer capacidades, es ser capaz de pensar, ver, sentir tan bien, como de actuar. El desarrollo de capacidades implica la asimilación de nuevos saberes y saber-hacer y su integración en el conjunto de la personalidad. Ese es el sentido pleno del término capacidad, pero él es empleado frecuentemente por los formadores en un sentido más restringido, que la vincula demasiado sólo a actos operacionales. En efecto, se hace una reducción entre el enunciado de competencias generales [...] que contiene todo referencial y la ilustración de lo que ellas representan en una especialidad dada. La

CUADRO Nro. 6

EXTRACTO DEL REFERENCIAL DE CAP DE CONDUCTOR DE APARATOS DE FABRICACIÓN EN INDUSTRIAS QUÍMICAS

Se le da al cursante:	Se le demanda:	Se exige:
Una carpeta técnica, esquemas, informaciones, un cuadro de las cargas.	Explicitar las características funcionales vinculadas a las exigencias de los procedimientos, la estructura y el funcionamiento de los aparatos principales de una fabricación.	que la explicitación precise las relaciones entre la función de un aparato dado, sus condiciones de funcionamiento y su estructura.
Esquemas de instalación y de procedimientos	Establecer en forma de gráfico los nexos funcionales entre todos los elementos de una fabricación	que el gráfico ponga correctamente en evidencia los nexos funcionales entre los elementos principales y secundarios (circulación de fluidos y materias)
La información de un constructor, una carpeta técnica, un esquema.	Identificar la tecnología de los materiales periféricos (bombas, transportadores, etc.) y sus límites de utilización	que la relación entre la construcción, los límites de utilización y las condiciones de explotación sea justificada técnicamente.

El cuadro se lee de la siguiente manera: a partir de las condiciones dadas (columna 1) es definida una capacidad general (columna 2) cuyo dominio pasa por un cierto nivel de exigencia (columna 3).

Fuente: Brochier et alii (1990) op. cit.

«capacidad» corre el riesgo de ser reducida al enunciado de «ser capaz de...» aplicado a una esfera de actividad y provisto de niveles de exigencia”⁸⁰.

En este punto, se plantea la coherencia de conjunto del dispositivo de formación profesional en alternancia. El núcleo de esta coherencia, se dice, pasa por una concepción del diseño y monitoreo de la formación, que integra tres niveles: 1) el **individuo**, soporte de la acumulación de conocimientos que exige asegurar las condiciones de estructuración y mantención de las competencias adquiridas; 2) el **colectivo de trabajo**, lugar donde se operan las transferencias de conocimientos entre individuos y la reactivación de los “saber hacer” a través de aprendizajes recurrentes que los transforman y 3) el **establecimiento**, conjunto productivo capaz de relacionarse con el interlocutor educativo exterior para garantizar la certificación de las competencias adquiridas.

El modelo estratégico y el modelo comunicativo de la formación de competencias profesionales

Estudiosos de la ciencia-acción han construido un esquema metodológico muy útil para organizar el análisis y desarrollo de las interacciones en procesos de **formación de competencias profesionales**. A partir del estudio de casos de profesionalización en la gerencia privada, la administración pública y la enseñanza, C. Argyris y D.A. Schön elaboran una teoría de la práctica competente y lo que llaman un “practicum” para la adquisición de las habilidades correspondientes. Consecuentemente con los postulados de la ciencia-acción parten de la hipótesis de que los seres humanos, en sus relaciones interpersonales, *diseñan* y explican mediante teorías, su comportamiento. Teorías que son *explícitas*, en cuanto utilizadas para las explicaciones y justificaciones del comportamiento e *implícitas* o tácitas, operantes espontáneamente en las relaciones con los otros⁸¹. Muestran así una cercanía al análisis de los saberes de trasfondo del mundo de la vida habermasiano que parece evidente, cuestión que será corroborada ampliamente a continuación.

Ambos investigadores han construido un primer modelo de teorías implícitas para el comportamiento interpersonal en procesos de enseñanza aprendizaje, especialmente en situaciones problemáticas. Los valores o principios rectores, las estrategias y los supuestos incluidos en ese modelo, llamado “Modelo I” se indican en el Cuadro Nro. 5, el cual constituye, como vemos, un esquema descriptivo de un tipo de interacción **estratégica e instrumental**, en sentido habermasiano.

80 Id. 84.

81 Schön D.A. 1992, op. cit. págs. 225 a 263.

CUADRO Nro. 7: El Modelo I (estratégico)

<i>Valores o principios rectores para la acción</i>	<i>Estrategias de acción para el actor</i>	<i>Consecuencias para el actor y sus interlocutores</i>	<i>Consecuencias para el aprendizaje</i>	<i>Eficacia</i>
1. Conseguir los objetivos tal y como yo los percibo	Diseñar y gestionar el contorno, de modo que el actor controle los factores relevantes para mí	El actor es percibido con una actitud defensiva	Auto-obturador	
2. Maximizar las posibilidades de ganar y minimizar las de perder	Control propio de la tarea	Relaciones a la defensiva, tanto interpersonales como de grupo	Aprendizaje de curva simple.	Disminuida
3. Minimizar la obtención de sentimientos negativos	Protección unilateral de sí mismo	Normas defensivas	Escaso examen público de las teorías	
4. Ser racional y minimizar la emotividad	Protección unilateral de los demás para que no resulten afectados	Baja libertad de elección, compromiso interno y disposición al riesgo		

Las estrategias del Modelo I descansan en supuestos de valor: “las relaciones interpersonales son juegos para ganar o perder” u “otras personas no detectarán mis estrategias de control unilateral”. Las teorías implícitas de este modelo llevan a la creación de mundos de comportamiento que resultan de: ganar/perder, cerrados y defensivos. Es difícil, sostiene Schön, que en los mundos del Modelo I se revelen los dilemas privados o se proceda a una comprobación pública de los supuestos más importantes. El aprendizaje, entonces, tiende a limitarse al que la ciencia-acción llama de “curva simple”, esto es, el de estrategias apropiadas para conseguir los objetivos personales sin modificar las representaciones, valores y principios previamente detentados. En los mundos del Modelo I, apenas si hay aprendizajes de “curva doble”, que modifican las representaciones iniciales, propias o de otros. Por ejemplo, dice Schön, un asesor que responda a este modelo puede aprender cómo mantener un cliente en una agenda prefijada, pero es improbable que vea el precio que debe pagar por sus esfuerzos por ejercer sobre el cliente un control unilateral.

Se trata de un modelo de control unilateral y de racionalidad superficial, de estrategias de misterio y de poder, en términos de Foucault, para ganar o perder, que no muestra lo negativo de uno u otro. Un modelo, sostiene Schön, en el cual los individuos hacen atribuciones negativas tan sólo en la privacidad de sus mentes, nunca en público. El contexto comunicativo es el de la búsqueda egocéntrica de los propios fines:

“Un mundo comportamental así inhibe la reflexión –y, por tanto, el aprendizaje- a varios niveles. Cuando cada una de las partes está sumida en un esfuerzo para alcanzar sus propios objetivos y ganar a expensas de la otra parte, es improbable que reflexione sobre sus criterios de valor implícitos, rete a los desafíos del otro, verifique lo que el otro extrae de sus palabras o aflore los dilemas que experimenta”⁸².

Schön defiende más bien teorías implícitas del comportamiento práctico que llama Modelo II, cuyos valores y principios rectores son ahora la información válida, el compromiso interno y la elección libre e informada. En este caso la interacción se asemeja más a la **acción comunicativa** de Habermas. En términos de Schön, este modelo pretende crear un estilo de comportamiento que permite intercambiar información inersubjetivamente válida, incluso sobre asuntos difíciles y delicados, someter los dilemas privados a la indagación compartida y hacer comprobaciones públicas sobre las atribuciones negativas. Por ejemplo, un asesor que responda al Modelo II podría examinar públicamente la decepción de un cliente con la actuación del asesor y podría comprobar lo lejos que puede llegar la discusión de la desconfianza que surge con frecuencia entre clientes y asesores.

En un estilo de comportamiento ajustado al Modelo II, el aprendizaje puede alcanzar a las representaciones, valores y principios rectores que subyacen a las estrategias de comportamiento. Por ejemplo, un empresario y su subordinado podrían explorar la manera en que han acordado mantener al margen de su discusión aquellos asuntos que podrían provocar un conflicto entre ellos.

La sugerencia es que un *proceso de profesionalización puede explicarse como el paso del Modelo I al Modelo II*, es decir, desde las prácticas y actitudes de una acción basada en el cálculo estratégico a las de una **acción comunicativa**, basada en el búsqueda de entendimiento. Schön ratifica así la tesis de que la naturaleza del saber profesional es distinta de la del saber técnico, en la misma medida en que la sabiduría práctica

82 Id. 128.

CUADRO Nro. 8: El Modelo II (comunicativo)

<i>Valores o principios rectores para la acción</i>	<i>Estrategias de acción para el actor</i>	<i>Consecuencias para el actor y sus interlocutores</i>	<i>Consecuencias para el aprendizaje</i>	<i>Eficacia</i>
1. Información válida.	Diseñar situaciones o encuentros en los que los participantes puedan actuar como puntos de partida y experimentar causalidad personal alta.	Actor visto como mínimamente defensivo.	Proceso verificable.	
2. Elección libre e informada.	La tarea es controlada conjuntamente.	Relaciones interpersonales mínimamente defensivas y dinámica de grupo.	Aprendizaje de curva doble.	Aumentada.
3. Compromiso interno para la elección y control constante de la puesta en práctica.	La protección de sí mismo es una empresa en común, orientada hacia el crecimiento. Protección bilateral de los demás.	Aprendizaje orientado a normas. Alta libertad de elección, compromiso interno y disposición al riesgo.	Frecuente verificación pública de las teorías.	

de la comunicación es distinta de la habilidad de aplicación de reglas técnicas. Por otro lado, la indagación sobre las teorías implícitas, las condiciones necesarias y los obstáculos para pasar de un modelo a otro ha permitido a Schön implicar a los estudiantes como aprendices y co-investigadores. Esto es un *practicum reflexivo*, cuyo desarrollo permite que el tutor aprenda desde la reflexión sobre su propia experiencia. Pero, más importante, el “practicum” es una reflexión sobre el modo por el cual las teorías implícitas de tutores y estudiantes influyen en la potencialidad de la discusión sobre el marco conceptual utilizado.

Al respecto, Schön destaca el valor aprendizaje del diálogo reflexivo. Recuerda que cuando un tutor reflexiona en voz alta sobre su conocimiento en la acción y anima a sus alumnos a hacer lo mismo, ambas partes pueden llegar a ser conscientes de las brechas existentes entre

sus descripciones y sus conocimientos. Por supuesto, dice, a todo conocimiento no tiene por qué corresponder una descripción verbal, ni siempre es útil hacerla. Pero el aprendizaje aumenta cuando alguien puede expresar sus confusiones, describir lo que ya conoce o explicar lo que hace con una descripción o narración propuestas por el tutor. Y el arte del tutor aumenta cuando construye una capacidad de negociar la escalera de reflexión. Sin diálogo reflexivo, la potencialidad de la toma de conciencia y de la capacidad de descripción permanece oculta, sin posibilidad de ser verificada por alumno o tutor.

En definitiva, al plantear el diálogo reflexivo como forma óptima de aprendizaje profesional el esquema hace nítida su convergencia con el análisis comunicativo de Habermas:

“Cuando tutor y alumno coordinan el demostrar y el imitar, el decir y el escuchar, cada proceso constitutivo llena vacíos de significado inherentes al otro. Las demostraciones y autodescripciones del tutor, los esfuerzos del estudiante en su tarea y las autodescripciones, las comparaciones del proceso y del producto, proporcionan el material para la mutua reflexión en la acción. Aprender... y tutorizar... se convierten en experimentos en la tarea y en la comunicación. Cuando la experimentación genera nuevos problemas, embrollos y confusiones, éstos pueden llegar a convertirse, también, en materiales para la mutua reflexión. Los bloqueos comunicativos pueden traer como consecuencia subidas y bajadas por la escalera de reflexión”⁸³.

Esta tesis de Schön sobre la génesis del saber profesional recibe fácilmente sustento empírico. En efecto, en la investigación -citada- sobre las demandas “educativas” planteadas por mandos y asalariados, hemos constatado una similar concepción de los procesos comunicativos orientados al entendimiento y la reflexión como aprendizaje. La capacidad de cooperación entre quienes realizan tareas distintas, no significa solamente «colaborar sino aprender», señala, por ejemplo, un sindicalista del sector alimentos, que ve allí tres fenómenos significativos: «ponerse de acuerdo», «aprender» y «enseñar». Más aún, una comprensión sustantiva de los procesos de aprendizaje en contextos productivos manifiestan otro sindicalista y un jefe de mantenimiento, impone una **comunicación efectiva** y la posibilidad de **corregir errores**. Se puede tener ideas erradas, pero la posibilidad de cometer errores es pragmática y no un fenómeno psicológico o intencional, depende del tipo de comunicación con que se intenta llevar las ideas a la práctica.

83 Id. 113.

“Normalmente la mayoría de la gente tiende a colaborar, más aún ahora que yo le hablé de la gente joven que el hecho no significa solamente colaborar sino *aprender*. Yo te voy a ayudar pero de paso voy a aprender lo que estás haciendo [...] yo conozco 3, 4, 5 tipos que son fenómenos, y yo les digo fenómenos porque no tienen ningún drama en enseñarme, lo que ellos saben, el problema es la gente que sabe y *no quiere enseñar lo que sabe*”.

“Específicamente en el trabajo, intercomunicarse significa dar a conocer las tareas que uno está realizando [...] Esta comunicación existe, es innegable, porque lo exige la misma tarea del hombre, lo exige para *evitar errores*, para ganar tiempos y esfuerzos. [...] A través de la comunicación se va *enseñando*. [...] Usted indirectamente está dando una clase, y la gente lo escucha [...]. Esta es una comunicación donde todos [nos] necesitamos, y esto lo tenemos bien claro, que uno necesita del otro, a través de eso, de esa comunicación”.

“A mí no me asustan mucho los errores, siempre y cuando hubo comunicación... O sea, las personas que van a actuar en máquina pueden tener errores, pero no... no suelen cometer errores. Te digo, si son los eléctricos van dos, y si tienen un problema grave normalmente piden ayuda”⁸⁴.

84 Rojas E., Catalano A.M. et alii 1997, op. cit. págs. 332-333.

6

LA DISCUSIÓN ACTUAL SOBRE LA NOCIÓN DE COMPETENCIA

“Cada persona construye sus propias competencias y conocimientos en el seno de un proceso que no se limita al simple contacto con la realidad material o simbólica sino que se efectúa, igualmente, a través de una mediación social. Favorecida por los individuos más competentes o por los pares, ella ofrece elementos de reflexión, análisis y razonamiento. Hay que tener en cuenta la interacción que reposa sobre el diálogo o, eventualmente, sobre la oposición y que entraña un proceso de adquisición de competencias en el cual el intercambio lingüístico-cognitivo juega un rol esencial”

(S. Meghnagi¹)

6.1. LOS CONTEXTOS DE SURGIMIENTO DE LA NOCIÓN DE COMPETENCIA: LOS CAMBIOS SOCIALES Y LAS CRISIS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Las transformaciones estructurales abren espacio a la noción de competencia

El surgimiento de la noción de competencia laboral aplicada a las políticas de formación profesional se relaciona directamente con las transformaciones estructurales ocurridas a partir de los ochenta en todo el mundo. L. Mertens ubica cuatro campos de transformación de la empresa y la economía capitalista que impulsan a avanzar en sistemas pensados y organizados en términos de competencias²:

- 1 MEGHNAGI S.: “De l’education des adultes a la formation des competences”. En JOBERT ANNETTE, MARRY CATHERINE et TANGUY LUCIE: *Education et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Armand Colin. Paris. 1995. Pág. 346.
- 2 MERTENS L. 1996, op. cit. págs. 1 y ss.

- La estrategia de generar **ventajas competitivas** en mercados globalizados que imponen la diferenciación de productos y mayores exigencias y complejidad a las organizaciones.
- La estrategia de **productividad** y de innovación tecnológica, de organización de la producción y del trabajo hace aparecer en el lenguaje industrial, el concepto de “*aprendizaje de las organizaciones*”, sistemas abiertos de complejidad creciente. Siguiendo a Luhmann³, la complejidad es una suma de elementos en la cual, en razón de una limitación de la capacidad de acoplamiento, ya no resulta posible que cada elemento sea vinculado a otro, en todo momento. La complejidad así adquirida por la empresa, exige “*capacidad de aprender*”, competencia susceptible de utilizarse de manera intensa y que, por ello, debe estar disponible de manera permanente.
- La gestión de **recursos humanos**, que exige una “*arquitectura social*” integradora y competencias definidas conjunta y consensualmente entre la gerencia y el personal.
- La relevancia de los **actores sociales**, de la producción y del Estado, que exige a la empresa mejoras en la calidad de la capacitación, frecuentemente vinculada a la implementación de normas ISO 9000 y, a los sindicatos, la decisión de intervenir sobre las tendencias restrictivas del empleo. “*Una presencia activa del sindicato en las políticas de capacitación por competencia significa mucho trabajo y la voluntad de experimentar y aprovechar la experiencia de las bases del sindicato*”.

3 LUHMANN N.: *Sistemas sociales*. Alianza. México. 1991. Entre sus muchos méritos, el trabajo de Mertens muestra una fértil recepción de la teoría de sistemas de Luhmann para el análisis de los sistemas y procesos de génesis de competencias.

4 ALALUF M. y STROOBANTS M.: ¿Moviliza la competencia al obrero? En: *Las competencias: el concepto y la realidad*. Rev. CEDEFOP. Formación Profesional Nro. 1/1994. Berlín.

En este orden estructural, un estudio crítico de las elaboraciones teóricas e investigaciones sobre competencias laborales destaca el impulso adquirido por el uso del concepto en las determinaciones de la integración regional. La noción de competencia, sostiene, es necesaria para mejorar la **movilidad de la mano de obra** en procesos de integración regional entre países. Un conjunto de “nuevas exigencias de las empresas”, detectadas por ejemplo en la OCDE, señalan que el uso de la noción busca contribuir a la transparencia del mercado de trabajo posibilitando la correspondencia entre los sistemas nacionales de calificación. Y en la medida en que se concede importancia a la formación general, al carácter evolutivo de las exigencias de las tareas y a la movilidad de los puestos, el concepto de competencia tiende a imponerse “*en la terminología*” en detrimento del de “*calificación*” y la “*cartera de competencias*” compite con el título escolar⁴. La sugerencia es que proporciona estándares adaptables a los imperativos de normalización de la fuerza de trabajo en las economías capitalistas, en proceso de integración. Algo

verificable en un país como la Argentina en relación con el MERCOSUR desde hace ya un tiempo⁵.

Desde la investigación educativa, S. Meghnagi ve el auge de la noción de competencia en la necesidad de superar los límites de la distinción entre formación básica y formación profesional”⁶. Ya en los primeros años 80, dice, la investigación demostró que la competencia laboral reposa en un saber-hacer no técnico. Confirmó además que las nuevas tecnologías hacen evidente que la adquisición de competencias para la comprensión de la innovación no reposa únicamente sobre la formación de base, de empresa o de sindicato, sino que exige revincular la experiencia productiva a los contextos sociales y culturales en que se realiza. Esta experiencia, origen de las motivaciones y del saber, se construye en torno a valores, conocimientos de sentido común o conocimientos científicos y surge “*de una historia, una memoria y una identidad.*”

Meghnagi pone así dos énfasis esenciales para comprender la novedad de la noción. El primero se refiere a que el desarrollo de competencias en el trabajador adulto es relativamente independiente de la secuencia temporal del aprendizaje. Se puede aprender y adquirir una competencia indistintamente como antecedente o consecuente de otra. El segundo se refiere a la irrelevancia relativa de las competencias y saberes previos al proceso de formación: como **todos** disponen de y dominan competencias, todos pueden aprender. Para fundamentar lo primero, recuerda que los análisis sobre las relaciones entre elementos del desarrollo inscriben los contenidos del conocimiento en fases temporales precisas evitando las discontinuidades y, a la vez, muestran que los contenidos de la competencia no siguen una relación secuencial rígida. De esto se desprende que el examen de los conocimientos de un individuo debe hacerse sobre la base de lo que sabe hacer y no de lo que no sabe hacer.

En efecto, cada individuo reelabora las informaciones de su medio ambiente sobre la base de hipótesis complejas y en un proceso no siempre identificable o previsible. En el campo de la educación de adultos, continúa la tesis, el debate se refiere a la influencia de las situaciones existenciales y del mundo de la vida y del trabajo, sobre el desarrollo de conocimientos o de procesos que modifican el saber de cada cual. Y un fundamento más preciso del segundo énfasis mencionado agregará que experiencias recientes prueban, igualmente, que “*es posible facilitar la adquisición de competencias significativas para personas que tengan el nivel*

5 Entre los mecanismos de integración se incluye la conformación de “subgrupos”, integrados por representantes gubernamentales, empleadores y sindicales. Uno de estos se ocupa, desde 1997, de establecer estándares de competencias para la equivalencia de certificaciones en la mano de obra, de sectores prioritarios, entre los países miembros.

6 MEGHNAGI S. 1995, op. cit. págs 340 a346.

de escolaridad más bajo”. En principio, cualquiera sea el nivel de instrucción y de competencia inicial existe siempre un conjunto de competencias que el individuo domina, sobre las cuales fundar la formación.

**La competencia dictada por un efecto de poder
dificulta la representación
y debilita la necesaria identidad profesional obrera**

Las potencialidades de aprender, saber y competencia obreros, puestas de manifiesto por los énfasis del investigador, parecen refrendarse en el discurso empírico del gerente moderno. Éste incorpora sin embargo un matiz decisivo para una comprensión de las complejidades de los procesos de formación. Desde la racionalidad empresarial, una adquisición de competencias no es “ilusoria” si reconoce una **segmentación** social entre quienes son competentes y quienes no. Es decir, tiene el potencial de generar un neto “**efecto de poder**” sobre el colectivo de trabajo:

“La decisión nuestra fue apostar no a lo que la gente traía sino a lo que la gente tenía en potencia, apostamos a la potencia y no a la presencia. No generamos puestos de orgánicos sino que diseñamos puestos demandantes donde la gente ‘pueda desarrollarse’ ... Hay que apostar a lo que los hombres tenemos en potencia y tener la capacidad de gerenciar el desarrollo de esa potencia, no en forma ilusa sino en forma madura ... Y que los que lo pueden hacer son distintos de los que no lo pueden hacer, y que el sistema no sólo tiene que buscar el logro del desarrollo de esa potencialidades sino que tiene que separar a los que no son capaces de desarrollarlas”.⁷

La notable observación de este gerente, que unifica potencial de desarrollo de competencias obreras y “efecto de poder, trae ineludiblemente a colación el tema de las relaciones obrero-patronales y, más allá, de las condiciones de confianza que éstas exigen cuando se busca la innovación. La investigación de A. Freytes ya comentada, sitúa muy bien el problema”⁸. Las políticas de promoción sobre la base de “exámenes” en cursos de capacitación, en los marcos de una reconversión profunda, dice, provocan “*la preocupación del sindicato y la fragmentación de intereses de los trabajadores*”. Por una parte, los operarios suelen desconfiar de, y oponerse fuertemente a, ser evaluados en los cursos, ante la posibilidad de que los resultados de tal evaluación sean utilizados para decidir exclusiones por reducción del plantel. Por otra parte, como las empresas continúan reuniendo a trabajadores nuevos y antiguos para que los primeros puedan aprender de la experiencia de los últimos, la

7 ROJAS E., CATALANO A.M. et alii 1997, op. cit. pág. 113.

8 FREYTES A. 1998, op. cit. págs. 15 a 22.

desconfianza de éstos les lleva a ocultar los conocimientos adquiridos a lo largo de años. Se rompe así la cadena informal de transmisión de los saberes experienciales que terminan, en los hechos, desvalorizados por las empresas y por los mismos trabajadores.

Pero, en referencia al colectivo de trabajo, el punto es que, como señala Freytes, los obreros técnicos más jóvenes tienden a apoyar tal política de promoción, porque piensan que favorece sus posibilidades de ascenso e intereses profesionales. Se da lugar entonces, a una oposición de intereses percibida por los trabajadores, que socava su solidaridad e identidad común al profundizar y sancionar las diferencias existentes entre ellos. Por otra parte, agrega, la desvalorización del saber experiencial involucra *“una devaluación o estigmatización de la identidad que los trabajadores antiguos fueron construyendo a partir de su socialización en la empresa”*. Identidad que se asienta *“sobre la experiencia, sobre el esfuerzo y sobre el trabajo que, a sus ojos, contribuyeron a construir la empresa de la cual se sienten parte”*. La conclusión clave del estudio en este aspecto es que el sindicato, hasta hoy, no encuentra la forma de articular realmente la defensa de los trabajadores y las exigencias de competitividad y productividad que caracterizan todo contexto contemporáneo de producción:

*“una de las limitaciones actuales del sindicato es la dificultad para tomar distancia de las iniciativas de la empresa, analizándolas con autonomía y formulando contrapropuestas que busquen integrar realmente los objetivos de los trabajadores y la lógica de la firma ... el sindicato reconoce con preocupación el riesgo creciente de exclusión de los operarios más antiguos y de fragmentación de intereses entre éstos y los técnicos más jóvenes ... pero no encuentra la manera de articular propuestas alternativas que le permitan **superar una postura meramente defensiva** para negociar activamente la participación de los trabajadores en la reconversión. La comprensión de la importancia de los saberes prácticos para el óptimo aprovechamiento de los actuales sistemas productivos nos parece que puede ser un primer paso en esa dirección”*.

En general en la Argentina, la percepción de correlaciones positivas entre innovación tecnológica u organizacional y calificación o competencia obrera es más bien escéptica. Una investigación que hemos citado y que examina la adaptación de empresas del sector automotor a las nuevas condiciones de mercado, señala que observado el factor recursos humanos en la transformación se está lejos *“de los publicitados modelos internacionales”*.⁹ Se observa, sin embargo, una nueva estructura

9 NOVICK Marta y BUCETA Mariana 1996, op. cit. págs. 29-30.

de calificaciones que genera demandas al sistema educativo y a la formación profesional. Los resultados extraídos, dicen las autoras del estudio, parecen confirmar que los requerimientos escolares han aumentado, “*pero este mayor nivel educativo no es sinónimo de una mayor calificación real sino de mayor virtualidad*”. Se presupone que un mayor nivel educativo posibilita desempeños eficaces en situaciones no previsibles, aunque de escasa frecuencia, y se selecciona a partir de esta potencialidad. De esta manera, el perfil requerido a los trabajadores no guarda relación con el que adquieren los puestos de trabajo, en los cuales se destacan saberes de tipo comportamental más que un “saber hacer” profesional. En nuestros términos, el énfasis no está puesto aún, positivamente, en recursos humanos estructurados a partir de la noción de competencia sino, negativamente, en la búsqueda de efectos de control y poder sobre el comportamiento obrero.

La crisis del sistema dual alemán y una nueva noción: la competencia de acción

En Alemania, país “líder” y referencia obligada en materia de formación profesional, el origen de la noción de competencia reconoce también motivaciones en las trayectorias de productividad de las empresas. Así queda de manifiesto, por ejemplo, en ocasión de la reorganización de las formaciones profesionales en la industria metalúrgica. Con la idea de que los “nuevos conceptos productivos” acrecientan la demanda a los obreros de capacidades de “*planificar, poner en marcha y controlar de modo autónomo*” el conjunto de su trabajo, los interlocutores sociales se han puesto de acuerdo sobre una nueva definición del concepto de calificación, comprendida ahora como “**competencia de acción**”¹⁰. Los actores entienden así tomar en cuenta la naturaleza actual de la actividad profesional inmediata y el carácter incierto de las evoluciones del trabajo. Pondrán entonces el acento en calificaciones “claves” transversales, tales como la capacidad de síntesis y de cooperación.

Para esa comprensión de las nuevas competencias, la flexibilidad deviene un criterio esencial de calificación profesional obrera. En el caso –modelo– de la industria metalúrgica alemana, el marco acordado por los interlocutores sociales establece que la formación debe desarrollar aptitudes para el oficio, la flexibilidad profesional y el aprendizaje permanente:

“ • *ejercer el oficio aprendido en diferentes empresas, diferentes ramas y en actividades calificadas en los campos vecinos, en caso necesario después de la adquisición de las capacidades faltantes;*

10 KOCH R.: La renouation des formations professionnelles réglementées: instrument majeur de modernisation du système dual depuis les années 1970. En MÖBUS MARTINE et VERDIER E. (eds): *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs*. L'Harmattan, Paris. 1997a. Pág. 38.

- adaptarse de manera flexible a las estructuras de trabajo, los métodos de producción y las nuevas tecnologías, con el objetivo de preservar las calificaciones profesionales;
- *participar en acciones de formación permanente, continua o de reconversión [reciclaje] que garanticen la calificación profesional y la movilidad*¹¹.

La cuestión es que la modernización del sistema dual no pasa solamente por la revisión de los antiguos referenciales de formación, sino que hay signos claros de que los cambios en curso exigen nuevos perfiles profesionales. Según una acertada síntesis, el sistema dual descansa en tres principios: 1) principio de **dualidad**: la formación se desarrolla en alternancia empresa/escuela profesional; 2) principio de **oficio**: la formación no debe orientarse a necesidades específicas de empresa ni a la adquisición de certificados escolares, sino al ejercicio de un oficio; 3) principio de **consenso**: un referencial de formación es producto de una concertación compleja entre el Estado federal y los gobiernos provinciales, de modo que el decreto del primero sancionándolo se apoya en las convenciones negociadas por los interlocutores sociales (empresarios y sindicatos de un sector). “*El sistema alemán de formación, en consecuencia, se funda sobre la diferenciación entre las necesidades de una empresa dada y las exigencias de un oficio particular*”¹². La investigación anotará que el desarrollo de nuevos oficios y competencias, y de los referenciales de formación que los estructuran tienen su origen en grandes tendencias de la economía y la sociedad como¹³:

- el crecimiento general del sector servicios;
- las coerciones de la globalización y la competitividad que exigen flexibilidad en el producto y en las relaciones con el cliente, los mercados y los costos;
- los cambios organizacionales y tecnológicos (integración de tareas, disminución de jerarquías);
- el cambio de valores en la juventud, caracterizado por un mayor individualismo y una voluntad creciente en pos de la continuación de los estudios generales.

Para ejemplificar estas nuevas tendencias, la investigación se detiene sugerentemente en el examen del sector servicios administrativos. Señala así, por ejemplo, que en las formaciones terciarias de oficina los contenidos del trabajo tienden a una mayor complejidad, sea por la integración de tareas o por la especificidad acrecentada de los usos de la información. En este contexto, se origina una –nueva– formación

11 Id. pág. 39.

12 KUTSCHA G.: La modernisation du système dual: le cas des formations tertiaires de bureau. En MÖBUS MARTINE et VERDIER E 1997a, op. cit. págs. 151 y ss.

13 Id. 158.

integrada, que prepara en dos calificaciones (secretariado y contabilidad) distintas, pero equivalentes en duración y nivel, cuyo objetivo es la competencia en la acción, esto es, aprendizajes de situaciones y procedimientos de trabajo. Además, el nuevo modelo combinará las dos profesiones para facilitar el paso de una a otra. Esta articulación es asegurada, a su vez, por la adquisición de “calificaciones zócalo”, de contenidos básicos comunes para ambas, y de **competencias transversales** como la capacidad de abordaje de los problemas bajo la óptica costos/resultados y la capacidad de comunicar y cooperar movilizándolo “saber hacer” técnicos. Los reglamentos de formación estarán centrados en el tratamiento informatizado de los archivos y expedientes y los referenciales de la formación en empresa integrarán nuevas competencias, también transversales, como la protección del medio ambiente y la utilización racional de la energía.

La observación que merece al investigador este pasaje por las tendencias y dificultades del sistema dual alemán es que, más allá de reiteradas constataciones de dificultades para el financiamiento y para la disposición de plazas de aprendizaje, la insuficiente cooperación entre escuela y empresa constituye un gran obstáculo para la aplicación de nuevos perfiles. Según toda apariencia, dice, la concertación realizada a escala nacional sobre los contenidos de la formación es difícilmente llevada al nivel de la escuela y de la empresa: *“estas dos componentes del sistema dual disponen de lugares de intercambio demasiado escasos para una cooperación productiva, condición de la eficiencia en la transmisión de calificaciones claves y de competencias orientadas a la acción”*.

El análisis de la experiencia de creación, en la rama del metal, de “formaciones profesionales de base” ilustra tendencias de crisis en el sistema dual que pueden ser comprendidas como tendencias generales del sistema por el “efecto demostración” del ejemplo que toma. Los objetivos asignados, por el acuerdo sectorial, a esas formaciones buscaban ampliarlas a través de la desespecialización de los contenidos, el refuerzo de los conocimientos teóricos, la toma en cuenta de las capacidades diferenciadas de los jóvenes y la preparación inicial para la orientación profesional escogida¹⁴. Sin embargo, el estudio da cuenta de una larga controversia entre empleadores y sindicatos sobre el significado de la formación de base. La interpretación de la organización patronal (Gesamtmetall) enfatizaba la flexibilidad en la mano de obra y los requerimientos crecientes de competencias organizacionales y analíticas surgidos de las empresas. A través de su idea de la especialización, priorizaba una operacionalidad inmediata del aprendiz al término de

14 KUDA EVA.: Le renouvellement des formations industrielles de la métallurgie. En MÖBUS MARTINE et VERDIER E 1997a, op. cit. págs.183-188.

la formación. La IG Metall, por su parte, enfatizaba contenidos de formación que mantuvieran su valorización en el largo plazo. Es decir, el objetivo sindical era definir oficios de base que limitaran la especialización. A partir de una formación única, que cubriera el conjunto de actividades de un campo profesional (cerrajería fina, ajuste, máquinas-herramientas) se esforzaba por constituir “**oficios zócalos**”, fundados sobre el común denominador más amplio del campo profesional.

Conseguido el compromiso entre empresas y sindicato, en virtud del cual las clásicas formaciones de tres años deberían ahora tener una especialización en el tercero, los resultados principales pueden resumirse en dos. En primer lugar, las calificaciones ya no son concebidas sólo como capacidades y conocimientos sino, más bien, como “competencia de acción”, concepto que, en principio, haría desaparecer la dicotomía entre teoría y práctica. En segundo lugar, la lectura de la reforma hecha por patronos y sindicato hizo resurgir sus diferencias de concepción. El sindicato insiste en los oficios de base con opciones o perfiles de oficio. Los empleadores no hablan ya de oficios sino de certificaciones profesionales, especializadas bajo la forma de opciones. Por otra parte, al aplicar la reforma las empresas encontraron dificultades –financieras y técnicas– para adaptar sus estructuras de formación a las nuevas especificaciones. Como balance positivo, la investigación registrará una mejora sensible del nivel de formación prescripto, dirigido ahora a “*competencias adaptadas a la resolución de problemas complejos en situaciones diversificadas más allá del simple dominio de ‘saberes hacer’ aislados*”. Objetivo que devino una de las exigencias mínimas requeridas por el plan cuadro de la formación y, por lo mismo, una condición aplicable a todos. Contradictoriamente, el principio de la formación de base ampliada se transformó, en los hechos, en una suerte de queja contra la formación profesional en la empresa, y pretexto para bajar su nivel (por ejemplo, la introducción de formaciones de dos años). Las organizaciones patronales, respaldadas por la disminución drástica de las plazas de formación en empresas, reclaman actualmente “*el abandono del principio del consenso en los procedimientos de elaboración de los referenciales*” y una diferenciación de la formación profesional inicial para bajar el nivel de salario que se le aplica.

El debate social francés: la transversalidad de las competencias como nueva designación del oficio

Ciertas similitudes del debate social francés sobre estos temas sugieren que, en países del llamado “primer mundo”, el avance empresa-

rial sobre la formación de competencias laborales no tiene, hoy, contrapesos. Los empleadores franceses critican al sistema educativo por no proveer formaciones operacionales, lo cual actualiza la discusión sobre la eficacia del aprendizaje y sobre el modelo alemán. Para B. Bouyx, investigador del Ministerio de Educación, la discusión versa sobre si la eficacia del aprendizaje para la formación se mide porque permite a los jóvenes aprendices ser operacionales a la salida¹⁵. Posición que sería la del empresariado aunque no homogéneamente. El discurso de éste, dice, es muy favorable al aprendizaje, pero en la práctica es muy difícil encontrar empresas que reciban aprendices. Es dudoso que los empleadores estén realmente preocupados de la calificación profesional de los trabajadores. Por otro lado, el sindicalismo se moviliza hoy más por el desempleo que por la formación. La consecuencia es que las condiciones de un debate social serio y orientado al consenso no existe.

Como respuesta a los cambios en curso, en Francia se da un debate similar al alemán sobre el grado de **especialización** o de **transversalidad** de las competencias en los contextos productivos actuales. Por ejemplo, la “*Commission de réflexion sur l'école*” sostenía en 1996 que “*hay una incompatibilidad creciente entre el grado de especialización de los diplomas profesionales y las condiciones de acceso al mercado de trabajo*”. La enseñanza pública debería “*preparar para la polivalencia antes que para una gama estrecha de funciones [...] ofrecer formaciones adaptables antes que formaciones adaptadas*”¹⁶. En este marco, la idea de transversalidad, sugiere C. Marquette, se ve como respuesta tanto a las **transformaciones del oficio** como a las exigencias de movilidad profesional que afectan las trayectorias individuales de los trabajadores. Trata de ofrecer una formación que no busca la adaptación del individuo a una actividad específica y estable sino competencias transversales, transferibles y movilizables en situaciones profesionales.

Por ejemplo, ya en 1988, un estudio del CEREQ en la industria química de proceso notaba que el abordaje sectorial tradicional de las competencias y especialidades “*enmascara fuertes disparidades profesionales internas hacia los sectores y también afinidades posibles de un sector a otro para ciertas categorías de empleo [...] conviene entonces poner de modo diferente el problema de la estructuración de los campos profesionales [...] no considerando más el recorte sectorial, sino como uno de los criterios posibles entre otros*”. Estudios recientes en el sector de la industria metalúrgica y minera, en particular de la tecnología de automatización de procesos llamada “*sistemas numéricos de control comando*”, ratifican esas previsiones y avalan la discusión sobre el surgimiento de una forma de iden-

15 BOUYX B.: Le système de négociation et de construction des diplômes technologiques et professionnels en France. En MÖBUS MARTINE et VERDIER E 1997a, op. cit. pág. 53.

16 MARQUETTE C.: Spécialisation et diplômes professionnels: la cas du baccalauréat professionnel “*process*”. En MÖBUS MARTINE et VERDIER E 1997a, op. cit. págs. 191-205.

tividad profesional, que ya no descansa en especializaciones disciplinares. Esta nueva generación de tecnologías de automatización afecta profundamente el contenido del trabajo y la relación del operador con el proceso. Lo aleja de las operaciones de transformación de la materia y de las instalaciones, y lo separa de funciones de comando del proceso. A partir de esta realidad, la patronal metalúrgica y minera ha demandado la creación de un “bachillerato profesional transversal” que desarrolle en los operadores, capacidades para asegurar eficacia en procesos de producción que son autónomos. Capacidades metodológicas que designa como “productiva” o “**sistémica**”, a situar en el centro de la formación del personal de operación y fabricación. Bien comprendido, dice Marquette, la patronal invita a dar un paso decisivo en la definición de la profesionalidad de los operadores calificados de las industrias de proceso. Según ella,

*“el anclaje de la profesionalidad en los saberes y ‘saber hacer’ ligados a las especificidades de productos, procedimientos e instalaciones habría hoy perdido su centralidad. En lo sucesivo, lo que sería susceptible de jugar un rol primordial en el mejoramiento de la eficacia productiva y de las capacidades profesionales de los operadores de la fabricación sería el anclaje de su profesionalidad en conocimientos y competencias **transversales**: los saberes y saber hacer ‘politécnicos’ y **metodológicos** vinculados a todos los mecanismos que regulan el conjunto del sistema productivo”.*

Una conclusión importante de este estudio anota el surgimiento de límites para la definición de competencias transversales y las consecuencias para el análisis experto que debe definirlos. ¿Una práctica de revisión de las formaciones, lo suficientemente frecuente como para tomar en cuenta las transformaciones del trabajo y del empleo podrá disponer de procedimientos satisfactorios? Si los plazos no han sido obstáculo para la recolección de informaciones y argumentos sobre la pertinencia de los nuevos diplomas, sostiene Marquette, hay que reconocer que la falta de investigaciones en profundidad da al análisis una debilidad patente. Este identifica actividades profesionales y, aunque evidencia conexiones entre actividades y saberes científicos y tecnológicos, “*permanece más bien silencioso sobre lo que corresponde en materia de saberes tácitos o de saber hacer prácticos*”. El problema no es menor, concluye, pues estos saberes juegan un rol importante en la profesionalización de la enseñanza.

Para otros investigadores del CEREQ, lo nuevo hoy es que la visión adecuacionista de calificaciones y empleo, imperante en los años

'70, parece superada sin atenuantes. Por ello, el problema del conocimiento del empleo se pone de modo muy pragmático ante la gestión de la empresa. Ya no se trata de prever y adaptarse sino de preparar la mano de obra para intervenir en situaciones cambiantes. En estas condiciones, la percepción de los plazos para la utilización de un determinado perfil profesional no puede estar sometida a márgenes de error muy altos. Por ejemplo, es más que nunca vital apreciar la duración necesaria para la adquisición de competencias individuales y colectivas que aseguren a la empresa sus capacidades de renovación ante el mercado. En este orden, se ha constatado el impacto de amputaciones de conjuntos de competencias en despidos masivos de trabajadores antiguos. Y acá los autores del método de análisis de competencias denominado "empleo tipo en su dinámica" (ETED) se hacen una pregunta, esencial, sobre la relación entre el análisis de las competencias obreras y las posibilidades de una gestión estratégica del trabajo:

"¿es que la legibilidad del potencial que representa la mano de obra, la indicación de las condiciones de su desarrollo o simplemente de su mantenimiento, son inherentes a un propósito de retaguardia o pueden aún, y sobre todo porque la gestión de recursos humanos juega en márgenes muy estrechos, sostener opciones estratégicas?"¹⁷

Nuestro estudio busca fundamentar una respuesta afirmativa a esta pregunta de la misma manera que lo han hecho la ciencia-acción y los investigadores de la creación organizacional del saber. El ETED, en cuanto se guía por una investigación orientada a un producto y un nexo estrecho con **el terreno**, nos parece que asume una óptica similar, que destaca el potencial práctico y estratégico del análisis reflexivo del trabajo.

17 MANDON NICOLE: Emplois. Analyse de leurs évolutions et des compétences mises en oeuvre. Découvertes et exigences. En *Actualité de la Formation Permanente* Nro. 143. Paris. 1996. Pág. 95.

18 MEGHNAGI S. 1992, op. cit. Para describir esta definición procesal de la noción de competencia, recurriremos al texto de referencia entre las págs. 14 a 19 .

6.2. DE LA CALIFICACIÓN A LA COMPETENCIA: LAS AMBIGÜEDADES DE LA NOCIÓN DE COMPETENCIA

La competencia como proceso, rendimiento y desempeño en situación de trabajo

Desde la teoría de la formación, el trabajo más cercano a nuestro énfasis pragmático sobre el saber obrero identifica la competencia como procesos antes que estructura formal o conceptual¹⁸. En primera instancia, dice Meghnagi, la competencia es un conjunto de conocimientos técnico-disciplinares y de sentido común, que debe ser objeto de una **decodificación** en cada situación real en que opera. Por su propia natu-

raleza, esa decodificación requiere al sujeto, de inmediato, capacidades formales y abstractas basadas en recursos lógicos, **lingüísticos** y matemáticos, utilizados siempre en relación con otros conocimientos, adecuados al contexto y la situación. Constataciones empíricas refuerzan esta afirmación sobre el rol decodificador de saberes que juegan las **competencias básicas** en toda competencia laboral. Nuestra investigación comentada registraba, por ejemplo, qué condiciones cruciales de adaptabilidad a los nuevos contextos productivos descansan en esas competencias. Las prácticas de mejoramiento de la competitividad en la Argentina, decíamos, plantean una enfática revalorización de las competencias básicas, como sustento de todo saber, adaptabilidad y creatividad. No se trata solamente de que el ambiente competitivo exige poder leer, escribir, calcular y usar símbolos matemáticos, recurrir al pensamiento lógico y a otras competencias de orden lingüístico o comunicativo, cualquiera sea la tarea. Se trata de una específica manera de concebirlas, adquirirlas y aplicarlas. Siguiendo tendencias estructurales del sistema productivo, esas competencias deben aprenderse y aplicarse como ejercicio de:

- “ • **síntesis** entre las ideas propias y las constricciones técnicas y organizacionales que imperan en el ambiente de la empresa;
- uso **productivo**, informativo, normativo y sistémico de algo;
- uso **colectivo** de interpretaciones contestables y, simultáneamente, sometibles a la autoridad;
- uso **comunicativo** e interactivo de lenguajes diversos”¹⁹

Es notorio que esta especificación da un sentido preciso a la decodificación puesta por Meghnagi como condición de desempeño de la competencia en una situación dada. La idea es que los modos sintético, productivo, colectivo y comunicativo de las competencias básicas son los modos de tal decodificación. Por otra parte, esta definición modal sugiere que las competencias básicas, en los contextos productivos, no son asimilables, sin cambios y traducciones importantes, a las que imperan en la educación escolar: se trata de saber leer o calcular, sin duda, pero la actividad así designada no es la de ejercicios individuales observados y valorizados según normas externas a ellos (las del pedagogo). Para un trabajador siderúrgico, por ejemplo, leer bien las instrucciones y normas de la tarea es construcción de sentido, impone un entendimiento inmediato al proceso de producción²⁰:

“ Cuando hablamos de una norma de trabajo, por ejemplo, yo creo que más allá de la perfección con la que se pueda leer, hay una **asociación directa**

19 Rojas E., Catalano A.M. et alii 1997, op. cit. pág. 34.
20 Id. pág. 163.

*con lo que uno conoce del lugar. No sé si queda claro. Si a uno le dan una norma sobre -qué se yo- el trabajo en una máquina determinada, entonces ya hay una asociación directa, hay **un entendimiento** de lo que pasa”.*

Las dificultades de la competencia como desempeño observable

Toda competencia porta capacidades que permiten a un sujeto establecer una **coherencia** entre sus conocimientos y la situación -productiva- y actuar con eficacia ante los problemas que, a su entender, plantea esta situación. La competencia es entonces una estrecha relación entre el saber construido siguiendo las trayectorias de la educación del sujeto como ciudadano, y otro, no escindido de aquél, generado por aprendizajes y formaciones en la experiencia (por ejemplo, de trabajo).

Esto tiene consecuencias inevitables para la teoría de la formación. Exige en primer lugar, una flexibilización en los modos de concebir tanto la génesis como el uso del conocimiento. El problema inmediato está en la dificultad objetiva para establecer una relación entre saberes y desempeño, es decir, entre el imperativo del valor agregado en una actividad y el conjunto de saberes, disciplinares y profesionales, que denotan la capacidad de un individuo de resolver, cotidianamente, problemas y situaciones imprevisibles. El nudo de la competencia está así en las aptitudes para cambiar y, al mismo tiempo, evaluar y valorizar el propio cambio. Esta forma de procedimiento es la que la ciencia-acción llama “**profesional reflexivo**”.

La noción de competencia muestra de este modo una dependencia esencial con la de **rendimiento**, puede leerse como la capacidad profesional de asegurar el nivel más alto posible en una situación productiva dada. Y para que la noción de rendimiento tenga sentido operacional deberá ser definida, a su vez, según el objetivo buscado de la acción, esto es, no a partir de enunciados a priori sino del comportamiento final del sujeto. Con esta base, la evaluación de una competencia es comprensible como final de una formación, a la manera de Dewey (cf. apartado 2.1). En efecto, para éste, la performance en un proceso formativo se verifica a través de actividades visibles, realizadas de modo que la **prestación final** del sujeto que aprende es un indicador patente de eficacia del proceso en su conjunto y desde su inicio. En consecuencia, el resultado de la formación no puede definirse por referencia a contenidos ni a intenciones, sino como realización exitosa de un aprendizaje. Aquí obtiene Meghnagi en términos de **exigencias operativas**, un enunciado de lo que podemos llamar las cuatro “condiciones de satisfac-

ción” de una correcta descripción operacional de los estándares de competencia:

- 1) descripción unívoca del contenido de la intención formativa;
- 2) descripción de una actividad del sujeto identificable en un comportamiento observable;
- 3) definición de las condiciones de contexto en las cuales el comportamiento deseado se debe manifestar;
- 4) definición del nivel de la actividad final del sujeto y de los criterios de evaluación del resultado.

Los caracteres prácticos positivos evidentes de tal enfoque, basado sobre la operacionalización de los objetivos de aprendizaje, resultan innegables. La racionalización de las acciones formativas que así puede obtenerse ha favorecido estudios de orientación muy distinta, como los de origen conductista o cognitivista. Pero la necesidad de traducir conceptos en operaciones observables encuentra un límite en la prioridad resultante de la clasificación de los elementos observables de la **inteligencia humana** por sobre la identificación de sus criterios de organización. Más allá de las dificultades de principio referidas a la observabilidad, esto induce a una reducción del espacio de lo construido, de los elementos teóricos y de los términos generales del conocimiento, que no pueden ser desconsiderados. En realidad, la competencia es un recurso para describir cuándo las prestaciones explícitas pueden ser consideradas condiciones necesarias, pero no suficientes, de su desempeño real, ya que saber y habilidad no son reducibles a cada manifestación observada. Un primer tratamiento del problema de la observabilidad intentará conciliar los resultados del aprendizaje con el esfuerzo de **comprensión** de los procesos. En segundo lugar, se buscará poner una extrema atención a las formas de paso de una habilidad a otra de mayor complejidad, verificando la adquisición de competencias progresivamente enriquecidas. Pero en definitiva, este enfoque encuentra límites insuperables. El primero, en la asunción de que son posibles caminos idénticos –los estandarizados– para la adquisición de resultados no identificables entre sí. El segundo, en el desconocimiento de los saberes que dependen de aprendizajes prácticos y experienciales, cuya consideración, como vimos, es inherente a la noción de competencia.

De hecho, la competencia se traduce en una operación en la cual la misma manifestación del saber, o de una habilidad, modifica la organización mental que la preside. Atañe a las prestaciones finales ante un deber o un problema, tanto como a los procedimientos que sostienen la actividad. Por esto, aún cuando se puedan evaluar prestaciones aisla-

das, es muy difícil apreciar **holísticamente** una competencia²¹. Ésta es el producto simultáneo, de adquisiciones de *saber* realizadas en el ámbito escolar, de *habilidades* logradas en aprendizajes en momentos y ámbitos diversos, de orientaciones de valor que dan énfasis a las innovaciones, de pertenencia a una comunidad *profesional* y de la subsecuente capacidad de explicitación de los recursos cognitivos disponibles, de naturaleza diversa, que dirigen una acción y una decisión. De estos depende además la calidad de la prestación.

Toda competencia, concluye Meghnagi, es una compleja articulación de capacidad de **respuesta** “correcta” y exacta ante pruebas o demandas formalizadas (por ejemplo, matemáticas), capacidad de **juicio**, es decir, de entregar argumentos, explicaciones e interpretaciones sobre cuestiones opinables (por ejemplo, un hecho histórico), y capacidad de dar **soluciones** eficaces a problemas y situaciones específicas (por ejemplo, un desperfecto de una máquina). El punto es que ninguno de dichos aspectos da cuenta por sí sólo de -y expresa- la competencia en su globalidad. Integrada, como está ésta, por la movilización de un saber, la utilización de una habilidad y el ejercicio de una profesión. Estas tres formas de acción de un sujeto son dependientes de variables, subjetivas y objetivas, presentes en toda organización, tales como los márgenes de autonomía y de capacidad de gestión, las definiciones de tareas y la división social de responsabilidades. Desde una perspectiva diferente, Mertens refuerza el peso de la capacidad de juicio en la noción de competencia²². Su argumento es que la heterogeneidad de los procesos y tareas en la automatización hace muy compleja la estructura de un desempeño cualquiera, exigiendo del trabajador una capacidad de juicio que permita desempeños complejos en situaciones y contextos específicos.

La noción de competencia agrega a la calificación profesional aspectos contextuales de la experiencia laboral

Lo que se discute acá es si la noción de competencia contextualiza y hace perder generalidad a la calificación profesional obrera. La crítica expuesta por Meghnagi contiene diversas interrogantes sobre cómo, cuándo y dónde construir una formación específica, no cayendo en la fragmentación de prestaciones aisladas, sin objetivo ni significado general. Otra de las interrogantes es cómo construir capacidades útiles en el corto plazo en condiciones de rapidez de los cambios en los contextos productivos. El problema no es simple.

21 Meghnagi S. 1992, op. cit. págs. 45-46.

22 Mertens L. 1996, op. cit. pág. 31.

La distinción tradicional entre educación y formación profesional se basa en un enfoque conceptual que atribuye a la primera, la tarea de desarrollar el saber *por qué* es algo (know why) y a la formación profesional el *cómo* hacer algo (know how). Dicho de modo simple, el “saber” de orden técnico científico a una y el “saber hacer” de orden profesional a la otra. Pero, como hemos visto siguiendo a Habermas sobre el saber de fondo del mundo de la vida, esta distinción de saberes es de dudosa consistencia, absolutizarla puede conducir a errores metodológicos decisivos. En efecto, en la acción los saberes están entretejidos de modo que unos y otros se configuran entre sí: no hay saber sin saber hacer ni saber hacer sin saber, los investigadores de la “creación organizacional de saber” japoneses, los de la ciencia-acción por un lado y, por otro los del pragmatismo americano como J. Dewey, lo han documentado elocuentemente. Precisamente, encontrar formas conceptuales y metodológicas que articulen saberes –que para la mirada clásica son ontológicamente distintos– es la principal virtud de todos los sistemas formativos basados en la noción de competencia.

La idea de un conocimiento científico directamente práctico sustenta la de la acción social formadora de competencias. Al referirse al tema, Meghnagi anota acertadamente que la incorporación de tecnologías y la reconversión no significó una simple transformación de la calificación profesional preexistente, sino que debilitó la identidad entre competencia profesional y oficio, no definible ya éste en términos técnicos. La competencia profesional obrera hoy cambia no sólo las habilidades técnicas, sino también el tipo de problemas a afrontar en el trabajo, las decisiones a asumir y la gestión de las relaciones con los compañeros de igual o distinto nivel jerárquico²³. Cambia la concepción de la acción y de la autonomía del sujeto en las organizaciones, agregando dificultades adicionales a una evaluación de competencias limitada a sus aspectos observables y habilidades específicas.

La variabilidad de contextos exige un análisis de la competencia más comprensivo que técnico

Mertens ilustra empíricamente y amplía el sentido de la afirmación sobre la complejidad social de la competencia laboral²⁴. Después de una década de reestructuraciones y reingeniería en los países industrializados, dice, el personal de las empresas mantiene, en general, comportamientos que le impiden ser protagonista de su acción. En consecuencia, si los líderes de las organizaciones quieren responder efectivamente al “nuevo mundo de los negocios” tienen que crear una *arqui-*

23 Meghnagi S. 1992, op. cit. pág. 20.

24 Mertens L. 1996, op. cit. pág 21

tectura social en la cual el personal es beneficiario e impulsor del cambio. Para Meghnagi²⁵, a su vez, la calidad del trabajo depende hoy, de la motivación que pueda promover, de las potencialidades personales que sea capaz de activar y de la comprensión del significado y control de los resultados de las propias prestaciones.

Ahora bien, todo parece indicar que, en los nuevos contextos productivos, sólo una noción como la de competencia puede satisfacer las condiciones de complejidad de una arquitectura social orientada a la productividad. Y como ésta debe abarcar a los actores protagonistas de la reconversión, resulta claro que la competencia debe ser definida en forma conjunta entre la gerencia y el personal. Este es el modo de abrir, recuerda Mertens, la posibilidad de un “*consenso asimilado*” acerca de los objetivos de la organización: no puramente declarativo ni impuesto, sino construido como una experiencia²⁶. En nuestros términos, un **consenso** construido por medio de una acción comunicativa.

Existen estudios muy respetables que, de modo similar, vinculan el consenso de los actores sociales en las definiciones de estándares de competencia con el tratamiento eficaz de la variabilidad de los contextos productivos actuales. En Alemania, por ejemplo, el BIBB se pronunció en 1985 por un tipo de formaciones cortas basadas en dos criterios: la participación de todos los actores y la obligación de concertación y consenso. Sobre el principio del consenso aclaraba lo siguiente: “*Todos los actores comprenden el principio del consenso como un principio de compromiso. Lo que significa que los interlocutores sociales acepten la responsabilidad final del gobierno federal en materia de adopción de los reglamentos de la formación. Para observar permanentemente, detectar y evaluar mejor las transformaciones de los oficios, los interlocutores sociales deben organizar un intercambio de información sobre sus experiencias en los cuales pueden incluir al BIBB*”²⁷, es decir, pueden o no optar por recibir el juicio técnico del experto.

El problema es que la condición del consenso impone una noción de competencia que no puede ser técnica pues el acuerdo de los actores sociales, difícilmente se sostiene si es producto de una pura manipulación instrumental. Por las variabilidades del contexto, una definición rigurosa de competencia, complejo de capacidades, saberes disciplinares y sentido práctico, está sujeta a una modificación continua de su racionalidad, esto es, de la relación entre fines y medios de la producción en la que se ejerce. La reducción de una competencia a prestaciones específicas y a un saber ligado a una acción simple, observable y formalizable,

25 Meghnagi S. 1992, pág. 20.

26 Mertens L. 1996, op. cit. págs 21-23.

27 Koch R. 1997, op. cit. 32.

no permite analizarla como la acción social que es. Su definición por prestaciones singulares sólo puede ser útil si abarca los procedimientos de la acción. Por otra parte, en todo contexto organizado, la acción conlleva capacidad de decisión, de elección, de comportamiento que, si bien se refieren a resultados precisos, no son comprensibles según prestaciones previsibles o remitibles a un ámbito de saber disciplinar, formalizado de una vez y para siempre. Por esto, recuerda Meghnagi²⁸, la competencia se define como capacidades de análisis, de **comprensión** y de incidencia sobre la realidad, y depende de las potencialidades autónomas de los sujetos para ponerse de acuerdo sobre la elaboración y utilización del saber. Bajo la premisa de que la racionalidad fin-medios (estratégica o instrumental) se reemplace por otra que, a la manera de J. Dewey, entiende el fin como “factor organizativo”, capacidad de desencadenar actividades y medios para guiar, dar significado y fuerza a la acción, el análisis de una competencia se puede perfeccionar en los cuatro campos siguientes²⁹:

- **Temporal.** Este análisis implica una reflexión específica acerca de los tiempos y ritmos de **vida**, que dejan en evidencia cómo los sujetos expertos deben, en edad adulta, reorganizar el propio saber, social y profesional, para hacer frente a situaciones de cambio y cómo esto obliga a redefiniciones de uno mismo, de los propios fines y de los modos de alcanzarlos.
- **Organizacional.** El análisis apunta ahora a la relación entre organización y formación que, a su vez, pone en evidencia cómo las personas encaran los problemas y toman decisiones basadas en orientaciones de valor y recursos de saber que, en su conjunto, delimitan una competencia u otra. Esta será para el obrero, por ejemplo, un fin y a la vez un medio de su inserción organizacional, de modo que podrá ser perfeccionada desde la ética y desde la productividad.
- **Cognitivo.** En este caso la consideración es del conocimiento aportado por las **representaciones** sociales que cada cual se hace, análisis que hace evidente que la competencia (síntesis de saberes disciplinares y de sentido común) se compone de ideas e imágenes que las personas extraen de la realidad. Ella será ahora un medio para representarse, perfectiblemente, el mundo de la vida en el trabajo, sus objetos, sus normas y sus estados de ánimo subjetivos.
- **Cultural.** El análisis del aspecto cultural de la competencia (consecuencia del rechazo a reducirla a prestaciones observables) permitirá, por último, enfatizar la relevancia de los contextos de adquisición del conocimiento y de su utilización. La competencia ana-

28 Meghnagi S. 1992, págs. 97 a 101.

29 Cf. capítulos 2 al 4.

lizada de este modo podrá ser perfeccionada como medio y también resultado de las tradiciones y certezas de una cultura y un mundo de vida compartidos.

En suma, la complejidad de la noción abarca la identidad personal y profesional, las productividades de la acción organizacional y las certezas y saberes del trasfondo de la cultura y del mundo de la vida de cada persona. Es toda la teoría social examinada en los capítulos precedentes la que es puesta en juego, cuando se quiere abordar una competencia en la complejidad de sus relaciones y dimensiones.

Oponer la noción de competencia a la de calificación refleja una simplificación analítica y conceptual

La crítica de Alaluf y Stroobants, mencionada, a las investigaciones sobre la aplicación de la noción competencia laboral parece insuficiente e inadecuada a su objeto. ¿Cuál es el argumento principal que se esgrime para descalificar el uso creciente de esta noción para sustituir la de calificación? El intento, dicen, es definir la calificación obrera bajo el supuesto de que “*se deriva automáticamente de todas las cualidades desplegadas en el trabajo*”. Desconfiados de mediaciones sociales, por ejemplo de orden salarial, los investigadores tenderían a buscar una calificación más “real”, más “objetiva”, no perturbada por negociaciones que reflejan relaciones de fuerza ocasionales. Así, el desplazamiento de la noción de **calificación** por la de **competencia** puede entenderse como un intento de legitimar las calificaciones profesionales más allá de las relaciones sociales, es decir, naturalizarlas³⁰.

En el plano de la teoría, es una obviedad sostener que hay una naturalización -de relaciones que son sociales- en el intento de derivar *automáticamente* del trabajo las calificaciones y saberes del trabajador. En este sentido la crítica de Alaluf y Stroobants es irrelevante, sólo alcanza a quienes suscriben explícitamente tal enfoque. Por ejemplo, los impulsores de los criticados esquemas “conductistas” o “funcionalistas” que examinaremos más adelante podrían defenderse diciendo que no se basan en una derivación automática de nada, sino en evaluaciones de desempeños, socialmente probadas y válidas. Esto obligaría a la crítica a examinar cuánto y de qué modo estas evaluaciones pueden válidamente caracterizarse como mecanismos deterministas y no acciones sociales.

30 Alaluf y Stroobants
1994, op. cit. págs.
52-53.

Pero el punto no es la irrelevancia de la crítica sino su inadecuación al objeto que persigue, su carencia notoria de “*intención práctica*”. En efecto, la preocupación de estos investigadores parece versar sobre los modos de movilización del saber obrero afectados por el uso de la noción de competencia. Sostienen, por ejemplo, que la expectativa de que el interés por ella desarrollara el estudio de sus modos de adquisición ha sido frustrada en los hechos. Pero, el núcleo de su conclusión es que, en lugar de estudiar los procesos de competencia, debe hacerse sociología del trabajo, es decir, analizar unas relaciones laborales marcadas por la terciarización, la precarización y la extensión del desempleo: “*en particular, los modos de clasificación de los puestos de trabajo, los procedimientos aún limitados de validación de los logros profesionales y las relaciones entre formación y empleo constituyen objetos de investigación fecundos [...] que al ser privados de determinaciones sociales constituyen más un retroceso que un avance en el conocimiento*”³¹. No se explica por qué la movilización del saber obrero podría ser mejor conocida y más susceptible de apropiación por el sujeto si se aplica este, correcto, abordaje no determinista de la sociología del trabajo. Se entiende aún menos por qué el conocimiento de procesos globales y generales, como los del empleo, sería más útil y movilizador para el actor obrero que el de su experiencia cotidiana de comunicación, saber y poder (por citar tres dimensiones habermasianas y/o foucaultianas del enfoque teórico que privilegiamos en nuestro estudio).

E. Dugué ofrece una crítica, más elaborada, refiriéndose al uso de la noción de competencia efectuado por las empresas. Sostiene que este uso cuestiona los oficios, la profesionalidad y el contenido del trabajo en provecho de funciones transversales, destruye el **modelo de la calificación** como revelador de relaciones sociales y refuerza, en los hechos, la dominación de la empresa sobre el obrero³². Se podría decir sobre la apelación a las competencias lo dicho de los círculos de calidad: que son indicadores, a la vez, de la sobrevivencia y el fracaso del taylorismo, en tanto confirman que, sin la participación activa de los trabajadores en el proceso de producción, los métodos ideales concebidos por los expertos van al fracaso. Más aún, para Dugué toda la noción de calificación resulta socavada, las nociones de puesto o de calificación –propias de organizaciones estables– son reemplazadas por un abordaje más dinámico, en el cual las competencias ubican las potencialidades de la persona en el centro del análisis y de las formas de acción. Devienen así un instrumento indispensable de las políticas de flexibilidad de las empresas.

31 Id. 53.

32 DUGUÉ ELIZABETH: La gestion des competences: les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. En Rev. *Sociologie du Travail* Nro. 3/1994. Paris. Págs. 273-284.

Con la creación de familias profesionales dirigidas a reemplazar las trayectorias del oficio, arriesga Dugué, el lugar del trabajo y de los saberes profesionales se reduce en pos de calidades generales necesarias, de manera idéntica, en situaciones artificialmente reagrupadas. Ejemplifica tan discutible enunciado, el caso de definición de una competencia de “servicio” que permitió reagrupar el puesto de “*quien atiende la ventanilla en un banco*” y el de “*jefe de piso en un hotel*”, “*puestos para los cuales los conocimientos requeridos para permitir el ‘servicio’ son de toda evidencia diferentes*”. La conclusión es que el acento en las competencias transversales favorece la movilidad de los asalariados en espacios profesionales ficticios, cuyos límites y configuración deben todo a las necesidades de flexibilidad y nada a la actividad de trabajo. Esta generalización socava la crítica. En efecto, salvo en los marcos de una epistemología empirista más que superada por la ciencia social, nada es “de toda evidencia” tratándose de identificar competencias comunes o transversales entre puestos de trabajo en apariencia alejados. Corresponde a la construcción del conocimiento establecer válidamente los grados de evidencia. Nada es, en sí, ficticio cuando se trata de la homogeneización de la profesionalidad dirigida a la flexibilidad de las organizaciones, salvo que se acepte la existencia de lo que Tanguy ha llamado un “*orden unidimensional de saberes*”, en el cual el saber profesional es un simple producto del saber técnico disciplinar pues sólo éste es susceptible de homogeneización, por cierto, tratándose de puestos diferenciados.

Desde un punto de vista sociológico, la crítica de Dugué tiene un mérito innegable. Enfatiza sobre las dificultades para la comprensión de las relaciones sociales y de poder envueltas en la movilización del saber obrero, que surgen con el paso no reflexivo y acrítico, de la noción de calificación a la de competencia. Desde el punto de vista teórico, muestra sin embargo dificultades. Tomando por ejemplo el lenguaje de la filosofía existencial, sugiere que las competencias se refieren al dominio del *ser* mientras que las calificaciones lo hacen al del *haber* o *tener*. Pierden así posibilidades de objetivación, medida, clasificación y jerarquización. Por esta vía, el argumento se hace pasible de la conocida crítica a la autorreferencialidad de la ontología y sufre las consecuencias inevitables de un lenguaje que olvida su naturaleza de acción en el mundo: ni competencia en tanto atributo del ser, ni calificación en cuanto atributo del haber pueden escapar a la precomprensión de quien las nombra y a la interpretación de quien las usa. Ninguna tiene, en principio, características más objetivables que la otra. Como muy bien ha sido recordado, pretender oponer polarmente **competencia y califi-**

cación oculta que en realidad lo que está en juego es la construcción de un nuevo referente para la validación de las calificaciones del trabajo:

“En los hechos, todo pasa como si las competencias, conjunto de propiedades inestables que deben ser sometidas a prueba, se opusieran a la calificación, medida ésta en el curso del último período por el diploma, título adquirido de una vez por todas, y la antigüedad [...] La competencia es inseparable de la acción [...] el desarrollo de acciones de formación, de evaluación y de validación de las competencias se efectúa disputando al aparato escolar el monopolio que tenía hasta hoy en este dominio”³³.

La segunda dificultad llamativa de este enfoque está en el supuesto de **unidimensionalidad del saber** del cual implícitamente parte. Prima en él una perspectiva reduccionista del “saber hacer” como saber técnico, rechazada por la teoría social desde Heidegger para acá (criticada detalladamente en los capítulos 1, 2 y 3). Este reduccionismo permite a Dugué equiparar profesionalidad a un “*cuerpo de capacidades específicas y organizadas, propias de un oficio o de una profesión*” y concluir que el uso de la noción de competencia lleva a una “*desvalorización del saber*”. Por lo demás, una evidencia empírica abrumadora permite mantener que si la profesionalidad fuese tal cuerpo organizado de capacidades, el trabajo y el oficio se habrían beneficiado del conocimiento “cierto” y verdadero, de modo que no tendrían ninguno de los problemas que hoy a todas luces tienen.

Detrás de esta crítica parece haber una especie de “**paternalismo ilustrado**” por el cual el investigador pretende suplir con su conocimiento la “debilidad” –estructuralmente determinada– del sujeto obrero frente al sujeto empresa. Un examen detenido de las tesis de Dugué funda esta sospecha, por ejemplo, el párrafo siguiente: “*por su efecto de revelación de las relaciones de poder, el tema de la calificación, en parte impuesto contra las prácticas de la empresa, aparece nítidamente como un arma de los asalariados; el de la competencia, al contrario, yendo a la par con una visión unificada de la empresa y con la valorización de los intereses comunes a asalariados como a empresa, parece salido directamente de las necesidades de la dirección*”. Es claro que el investigador pasa por alto que es la investigación –y no la calificación– la que revela los efectos de poder, dato no menor a la hora de preguntarse por la relación efectiva entre ella, el actor y su experiencia. Pero, además, este enfoque oculta el hecho capital de que los efectos de poder son producción del actor, en su acción sobre la acción de otros. Y que, por ejemplo, el actor obrero se dote de condiciones para asumir esta producción y someterla a crítica, es la con-

33 ROPÉ FRANÇOISE et LUCIE TANGUY: Savoir et compétences. *De l'usage social des notions à leur problématisation*. L'Harmattan. Paris. 1994. Págs. 38-40. Citado por VERDIER E.: *Negocier et construire des diplomes. Les incertitudes des coordinations économiques et sociales*. Rev. *Formation Emploi* Nro. 52. Paris. 1995.

dición básica para que tanto la calificación, como la competencia, o cualquier sistema conceptual que pretenda regular el reconocimiento de la productividad de su saber, sea puesto en cuestión desde su propia perspectiva. Aunque la empresa “es” una “comunidad” (de acuerdo a lo examinado en el capítulo 4) no significa que no haya un conflicto abierto ni relaciones de poder. Desde la perspectiva del sujeto obrero, lo que importa es que ese modo de ser “unificador” de la empresa se construye en interrelaciones que ponen en juego significados, expectativas, y pretensiones distintas, para unos y otros, sobre cuánto se puede ganar, cuáles son las reglas aceptables y cómo se expresan o manifiestan intereses y valores. Como bien lo muestra la discusión entre Habermas, Gadamer, Foucault, McCarthy y Zarifian antes comentada, una investigación puede alegar intención práctica cuando reconstruye válidamente esas interrelaciones y es por consiguiente susceptible de ser apropiada por el actor.

Además, que en las empresas se perciban tendencias a desarrollar nuevas formas de competencia obrera, fundadas sobre saberes de acción no significa, ni mucho menos, que todas adopten esta vía de innovación. Es innegable como recuerda L. Tanguy que estos discursos sobre la competencia:

“pueden ser considerados como tentativas de puesta en forma de cambios impulsados por el centro, destinados a producir el consentimiento de la mayoría de los actores concernidos, presentándose de suerte tal que ellos reconozcan allí sus intereses y sus valores”³⁴.

La noción de calificación en el contexto actual es análoga a la de competencia colectiva

R. Wittorski analiza el paso de la noción de calificación a la de competencia de manera más adecuada a, y consistente con, una investigación práctica. Recuerda que, desde la óptica de las empresas, la búsqueda de flexibilidad hace que las definiciones de puestos sean hoy más borrosas y las descripciones de actividades más amplias que durante los años del taylorismo, por ello la hora es más de capacidades generales que permitan dirigir globalmente una situación³⁵. Citando a M. Stroobants, recordará que *“la imagen del obrero encadenado al trabajo aparece anticuada, más anacrónica aún que aquella del antiguo artesano. Ella cede su lugar, de ahora en adelante, a la de un operador experto, que participa en una obra colectiva”*. En este sentido, la competencia es la evaluación social permanente de un protocolo efectivo e individual de la acción y, a

34 TANGUY L.: Rationnalisation pédagogique et légitimité politique. En Ropé F. et Tanguy L. 1994, op. cit. (Cf. Verdier E. 1995, op. cit.)

35 Wittorski R. 1997, op. cit. págs. 183-207.

través de esta evaluación, la apreciación de las cualidades del individuo respecto de una norma social de actividad.

Wittorski agrega una puntualización esencial al sostener que toda competencia “*es reconocida y afirmada por un tercero*”. Atributo éste, hay que agregar, de toda evaluación normativa: cumplir la norma, dice Wittgenstein, no es llegar a la convicción individual de haber obrado correctamente sino actuar con la certeza de que cualquier otro, que emita un juicio sobre la adecuación de nuestro actuar a la norma, lo hará positivamente. En consecuencia, ser competente al nivel de un estándar no es un fenómeno individual sino social.

Para esta comprensión del tema, la noción carece aún de un discurso teórico estabilizado que la describa con precisión. No obstante se sitúa, produce y transforma, en la intersección de tres campos: el de la **socialización** y biografía individual, el de la **experiencia** profesional y el de la **formación**. La competencia es más un proceso que un estado, proceso generador del producto que es el desempeño. Es siempre competencia de un individuo o un colectivo en situación productiva, orientada a un fin o producto, no abstracta sino contextualizada, específica y contingente. En la línea de la ciencia-acción, se puede agregar que su génesis está en función de la representación que se ha construido el actor, es decir, de las maneras de ver y pensar la situación. El desempeño competente moviliza así saberes tácitos o de trasfondo del mundo experiencial (cf. capítulo 3) por medio de operaciones no siempre conscientes pero indispensables de evaluar. Finalmente, sostendrá esta descripción, la competencia no es diferente de la explicación social de una conducta o de la constatación de un desempeño. Wittorski arriesgará una definición, que designa como minimalista, comprensiva y no operacional, en los términos siguientes:

“orientada a un producto, la competencia es producida por un individuo o un colectivo en una situación dada y nombrada/reconocida socialmente. Ella corresponde a la movilización en la acción de un cierto número de saberes combinados de manera específica en función del cuadro de percepción que se construye el actor de la situación”.

Introduce así la noción de “**competencia colectiva**”, sugerida por el análisis de la formalización efectiva del trabajo por los operadores y sus grupos (apartado 2.3). Hay que notar que esa formalización puede ampliar enormemente su potencial explicativo y práctico si se la entiende como “conversión de saber”, al modo propuesto por Nonaka y

Takeuchi (cf. apartado 2.4). Wittorski agrega, sin embargo, ciertas consideraciones particularmente relevantes. Al tiempo que plantea interrogantes esenciales a los sistemas de formación y de enseñanza, la competencia colectiva encuentra bases en fenómenos que afectan la definición de tareas, las relaciones sociales en el proceso de trabajo y los modos clásicos de enseñanza y aprendizaje:

- el primero es la emergencia de formas de organización del trabajo acompañadas de una recomposición de las tareas que lleva la responsabilidad individual a colectiva;
- el segundo concierne a una evolución de las relaciones sociales en los sistemas de producción, que torna recurrentes la toma de decisiones y reflexiones colectivas entre los operadores y sus mandos directos;
- el tercero concierne al sistema escolar y al peso de tradiciones de enseñanza que tratan a los grupos con una sola forma, consagrada, de aprendizaje; el punto es que “*dos personas que han aprendido los mismos conocimientos no saben exactamente la misma cosa ni lo saben de la misma manera*”, hay que integrar colectivamente conocimientos individuales.

Wittorski relaciona el análisis del trabajo y la competencia a la investigación de modo similar a lo que hemos llamado “investigación con intención práctica”. Inducido por la experiencia de su estudio postula que la reflexión sobre la práctica puede constituir un instrumento útil para profesionalizar o reprofesionalizar actores sujetos a movilidad profesional. Dicho de otra manera, la reflexión colectiva sobre la práctica puede generar capacidades nuevas para la acción en quienes participan en una formación profesionalizante. Lo cual tiene particular vigencia en casos de categorías profesionales cuya actividad es desestabilizada, y son obligadas a abrirse a nuevas formas de trabajo. En estos casos, la transformación de modelos de acción por imitación tiene sus límites, por lo imprevisible de las situaciones profesionales se requieren nuevas estrategias de acción.

La hipótesis es entonces que esta capacidad para el cambio puede ser generada si los actores han desarrollado capacidades para la toma de distancia y el análisis a partir de una reflexión sobre sus prácticas. Se trata de un abordaje “constructivista”, designado como “**investigación-acción profesional**”, que debería ser diferenciado del acto profesional y del acto de investigación académica, de acuerdo al esquema presentado en el Cuadro Nro. 9:

Cuadro Nro. 9.
**La investigación práctica como desarrollo
de la competencia colectiva**

Acto de investigación	Acto profesional	Acto de investigación acción profesional
Construcción de un cuadro teórico (tiene una función de LECTURA de la acción observada)	Saberes, saber hacer y experiencia profesional (tienen una función de ORGANIZACIÓN de la acción realizada)	Conceptualización de la acción en curso (función doble de CUESTIONAMIENTO y de ORGANIZACIÓN de la acción)
Acción observada	Acción en curso de realización	Compromiso "reflexivo" en la acción
el investigador es EXTERIOR a la acción	el profesional es AUTOR de la acción	IMPLICACIÓN y TOMA DE DISTANCIA respecto de la acción

Fuente Wittorski R. (1997) op. cit. pág. 214.

En una investigación práctica, que Wittorski llama investigación-acción profesional, el objetivo no es producir un nuevo saber (acto de investigación) ni realizar un acto profesional conocido. En realidad, lo que se busca son medios de análisis que permitan orientar las opciones con el fin de experimentar nuevas maneras de hacer. En consecuencia, la acción se acompaña con una toma de distancia crítica. El análisis gana de este modo una nueva convergencia teórica. El dato relevante para ello es que el esquema de Wittorski puede engranar con el conjunto de referencias teóricas y metodológicas desarrolladas en los capítulos precedentes, sobre todo con las propuestas por D. Schön y los investigadores de la ciencia-acción, cruzadas con la teoría comunicativa de la experiencia. En esquemas como éste podemos encontrar indicaciones prácticas para la necesaria identificación de los aspectos comunes de la competencia laboral.

Más allá, la investigación sugiere que la reflexión colectiva sobre las prácticas del trabajo, traída a colación en los párrafos precedentes cuestiona los **roles** habituales de los actores así como los lugares y for-

mas de expresión de las relaciones sociales. Se provocan reposicionamientos de los grupos profesionales. Los roles y posiciones estratégicas de los operadores (caso más sensible aún será el de operadoras) y de los supervisores pierden estabilidad. Más aún, los grupos de trabajo que reúnen ambas categorías constituyen una nueva forma de expresión de las relaciones sociales, en las que el poder se manifiesta de una nueva manera. La negociación no es más del acto productivo sino del **reconocimiento**, el dominio de los procesos de explicitación y de formalización del trabajo y, sobre todo, la capacidad de cambiar las prácticas. La competencia se transforma entonces en algo puesto en el juego de la negociación social. Las capacidades de comunicación, verbalización y reflexión sobre la experiencia, devienen fundamentales para el reconocimiento del saber obrero.

36 Enfoque que será examinado con detalle en el apartado 7.5.

37 SAVOYANT A.: Une approche cognitive de l'alternance. CEREQ Bref Nro. 118. 1996. Marseille. Pág. 2. Savoyant recuerda que para el análisis cognitivo todas las acciones de una actividad dada implican siempre elementos de **orientación** (definición del objetivo, identificación de la situación y determinación de operaciones de ejecución) elementos de **ejecución** (operaciones de transformación efectiva) y elementos de **control** (verificación de la ejecución en cuanto a proceso y producto). El aprendizaje es función de un efectivo trabajo de **guía** en esos tres tipos de elementos (en nuestros términos, rol del interlocutor en Vigotsky y en Roelens).

Las conexiones productivas de este planteamiento-acción con la teoría de la acción comunicativa parecen evidentes. Ésta puede aportar descripciones e indicaciones practicables para precisar qué significa el saber obrero cuando adquiere las características de una competencia colectiva y grupal. Es decir, una competencia que es en un mismo acto capacidad argumentada de distinguir y perseguir los propios intereses, de formular las propias expectativas de comportamiento de los demás y buscar que sean respetadas, y de manifestar las propias aspiraciones procurando el reconocimiento de su autenticidad. El actor logra así la construcción de un “**poder comunicativamente generado**”, según la atractiva formulación de Habermas comentada en el apartado 3.4.

El análisis reflexivo del trabajo favorece una noción cognitivista y constructivista de competencia laboral

La definición de competencia que utiliza el equipo del CEREQ, contenida en el dispositivo analítico del ETED³⁶, converge con la de Wittorski en el valor **constructivo** de competencias otorgado al análisis reflexivo del trabajo y diverge, relativamente, con éste al considerar el efecto regresivo de situaciones específicas. Muchas de las motivaciones teóricas y metodológicas del ETED han surgido de los enfoques **cognitivistas** inspirados originalmente en Vigotsky. Por ejemplo, el énfasis en que los fundamentos de los procesos de aprendizaje están en la actividad del aprendiz, en la apropiación del saber por éste y en una neta distinción entre saberes disciplinares y saberes de referencia, “**constituidos en buena parte de representaciones y de conceptos estrechamente ligados a la actividad de trabajo**”³⁷. Más allá, nociones clave como aquella que desprende las características comunes del empleo-tipo u oficio según el

análisis de la “variabilidad” de las situaciones de trabajo, parecen también inspiradas en las tradiciones cognitivistas (cf apartado 6.4).

Para el ETED, la competencia conecta los logros de un individuo y su potencial con la situación que le moviliza, de modo que el análisis se refiere a la movilización misma y no a las actividades que la componen³⁸. La definición se completa con dos especificaciones, una es la reversibilidad de los procesos que la generan, otra el sentido específicamente humano o práctico de ella.

Las competencias son reversibles, por definición son un proceso de construcción/esclerosis de logros. La puesta en acción las mantiene y desarrolla, la inacción las conduce a su atrofia (por ejemplo, los casos extremos del no entrenamiento de deportistas o artistas). Puesto en otros términos, el carácter de logro que la competencia puede adquirir depende del ejercicio de la misma, ausente éste, será revertido. Pero los aspectos de reversibilidad de ciertos modos de aprendizaje y formación pueden ser aún más dramáticos. La investigación de A. Freytes, comentada, plantea que, en un contexto restrictivo de reducción del empleo y en condiciones de una fuerza de trabajo preformada al estilo taylorista, la utilización de criterios de promoción del personal basados en cursos de capacitación constituye una forma de “**producción de incompetencia**”, según la expresión de P. Zarifian. Esto es particularmente cierto si a esa política de promoción va unida otra de elevación sistemática del nivel educativo de los ingresantes al trabajo. En efecto, se produce “incompetencia” cuando:

“los trabajadores que no responden a los nuevos criterios con los cuales se define el ‘obrero del futuro’, o que por múltiples razones no demuestran voluntad para capacitarse o evolucionar, son declarados incompetentes. Esta afirmación resulta demasiado absoluta si tenemos en cuenta que hasta el momento y durante largos años, esos trabajadores fueron considerados obreros industriales en posesión de una calificación real, sin que se hubieran cuestionado sus saberes y sus prácticas”³⁹.

Más allá, afirmar la dimensión humana o práctica de la competencia laboral es hacer referencia al **sentido** de la acción. En rigor, es equivalente afirmar que la situación movilizante da sentido a la acción del hombre o el hombre da sentido a su acción por la situación que asume. En otros términos, no se puede aprehender las competencias sin aprehender, al mismo tiempo, el sentido que el trabajador da a su lugar en la organización productivada. El encuentro hombre–organización no pue-

38 Mandon N. 1996, pág. 103.

39 Cf. Freytes A. 1998, op. cit. pág. 23.

de realizarse sin respeto a una configuración de las situaciones **movilizantes** que tenga sentido, a la vez, para el hombre y para la gestión de la organización.

Desde esta perspectiva, la comprensión de la competencia en el ETED corresponde a un conjunto de atribuciones o de bloques de actividad coherentes desde el punto de vista del individuo y desde el de la organización productiva. Como búsqueda de coherencia en un rango amplio de actividades, el empleo tipo es el **oficio** en las condiciones de variabilidad que introduce la producción moderna. A diferencia de otros enfoques que enfatizan el aspecto técnico organizacional de la noción, el ETED concibe la competencia a partir de una unidad de referencia que vincula la escala de la gestión y la escala humana y social.

L. Mertens proporciona una descripción de los esquemas “**constructivistas**” de formación de competencias laborales en la empresa, utilizados principalmente en Francia, esquemas que se vinculan, de toda evidencia, con los de Wittorski y del ETED. Según la definición de B. Schwartz, el concepto constructivista “*aclara las relaciones mutuas y las acciones existentes entre los grupos y su entorno, pero también entre situaciones de trabajo y situaciones de capacitación*”⁴⁰. Rechaza la disociación entre norma o estándar de competencia y estrategia de formación, o entre sistema técnico y sistema social.

A diferencia de los enfoques conductistas que, para la definición de estándares de competencia, toman los mejores desempeños, la metodología constructivista se orienta desde la **disfunción** en el proceso productivo e **incluye** en el análisis a las personas de menor nivel calificadorio. Schwartz entrega siete razones para esta decisiva opción metodológica, sintetizables en dos hipótesis fundamentales: 1) la multidimensionalidad de los contextos productivos, desde la perspectiva de los recursos movilizados, resulta subvalorada y pierde su necesaria dimensión colectiva, sin explicación, si se excluye al personal no calificado; 2) conectada con ésta, los “saber hacer” aplicados a todo trabajo real son patrimonio colectivo que puede incluir determinadamente a obreros sin calificación formal acreditada. Algo cuya consideración, como lo acredita una abundante literatura, resulta crucial en el caso de la **mujer obrera**. Como se ha visto, los “saber hacer” tienen un componente clave no consciente sino de trasfondo de la acción productiva. Los siete argumentos socialmente inclusivos de Schwartz son los siguientes:

40 Mertens L. 1996, op. cit. págs. 81-84.

i. La inserción de personas menos calificadas puede realizarse si sus conocimientos, experiencias, dificultades, desilusiones y esperanzas pueden ser escuchadas y respetadas. En estas condiciones ellas también tienen potencial de crear, ser autónomas y responsables. Si se les otorga confianza y se les ofrece la posibilidad de aprender por ellas mismas pueden hacerlo bien y rápidamente.

ii. Una condición de una formación efectiva es la participación de los “alumnos” en la definición de contenidos, construcción y análisis del problema. Esto sugiere un modo de capacitación -en alternancia- que relaciona saber con hacer y potencia la adquisición de conocimientos para la acción. Además, por principio, toda persona que aprende adquiere una competencia que no tenía antes, definir a priori con qué grado de competencia inicial se hará la formación implica simplemente desperdiciar potenciales de generación de competencias. Este principio supone entonces integrar los problemas de modo que la capacitación influya alternadamente la pareja calificación/organización del trabajo. Para administrar este proceso se usan “guías de análisis cuyas preguntas claves son: ¿qué cosas nuevas ha hecho el trabajador en el período de referencia? ¿qué hizo entretanto el supervisor y qué no pudo hacer por falta de tiempo? La guía regula la acción e identifica los procedimientos, pero su utilización exitosa depende de “*la implicación individual y colectiva de los supervisores*”.

iii. La capacitación sólo tiene sentido como acción colectiva, ésta incorpora el entorno social, los formadores, el sindicato, la familia. Los procesos resultantes son interacciones de ida y vuelta entre capacitación y entorno de manera que ésta llega a ser determinante de la vida individual y colectiva. Se comprende así que, para alcanzar resultados, la competencia debe plantearse en toda su dimensión colectiva.

iv. Tanto la definición de la capacitación como la de competencia son procesos de investigación participante en la que deben participar todos los actores (tutores, ejecutivos, supervisores, obreros/as). Cada uno de ellos tiene su propia concepción del oficio y de las acciones a emprender. La confrontación permanente de puntos de vista es indispensable para el avance de la investigación.

v. Es preciso resolver las rupturas entre la organización y el personal introducidas por una lógica para la cual está primero la capacitación, y luego la confianza y la responsabilidad. La responsabilización del obrero no calificado y el hecho de abrirle un espacio verdadero, favorece evoluciones radicales e inesperadas en su comportamiento. “*Los trabajadores pueden adquirir saberes relativamente*

complejos sin dominar realmente los conocimientos de base". Una vez adquiridos saberes complejos se suele comprender mejor la utilidad de la teoría que, de hecho, termina manifestándose indispensable. El orden en el cual el trabajador adquiere los conocimientos teóricos no es siempre el que parece lógico al analista.

vi. La identificación de la competencia y de los objetivos del trabajo, comienza por revelar y analizar las disfunciones en cada organización, causas de costos innecesarios y oportunidades desaprovechadas. La construcción de la competencia no se puede aislar de la construcción de un entorno distinto de la organización y de las relaciones humanas en la empresa. Comenzar por el análisis de las disfunciones es fundamental para el aprendizaje porque: favorece el análisis colectivo de los trabajadores; les abre oportunidades de escucha, expresión y diálogo con los mandos; separa discusión de reivindicación; les permite aprender rápidamente, porque *"en realidad saben más de lo que suponen"*.

vii. La definición de la competencia y de sus estándares es el final del proceso de aprendizaje en alternancia, y de acciones para contrarrestar las disfunciones. Hay una relación dialéctica entre capacitación colectiva y participación en las modificaciones de las tareas, de los puestos de trabajo y de las intervenciones sobre ellos.

6.3. LA CRÍTICA AL ENFOQUE FUNCIONALISTA Y AL SISTEMA DE LAS NVQ⁴¹ INGLESAS

Las NVQ se inspiran en la experiencia de EEUU sobre la formulación de estándares

Desde perspectivas del sistema educativo, Gonczi y Athanasou han ofrecido un esquema de tres abordajes de los sistemas de competencia laboral que llaman, respectivamente, "lista de tareas", "conjunto de atributos" y "holístico"⁴².

Las definiciones conceptuales y las procedimentales incorporadas por las NVQ, en Inglaterra, han tenido como fuente y antecedente directo las elaboraciones desarrolladas en los EEUU durante los años '80 para los sistemas de competencia, en particular para la figura prototípica del estándar o criterio de referencia. En este abordaje, la competencia es definida como la *"lista de tareas"* discretas que debe realizar el individuo competente y su prueba se basa, en general, en la observación directa del desempeño. Alegando ventajas en términos de simplicidad, el análisis excluye las relaciones entre tareas y la posibilidad de que, en

41 Ver nota 4 de la Presentación..

42 GONCZI A: y ATHANASOU J.: "Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia". En: ARGÜELLES A. (comp): *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. Limusa Noriega Eds. México DF. 1996.

conjunto, se transformen. Se trata de un abordaje que no considera relevante para la comprensión de la competencia el proceso formativo por el cual se la adquiere y que sólo puede alegar sencillez en función de que se acepte que el desempeño exitoso es formalizable con exactitud y, por consiguiente, evaluable –cuantificable– con un alto grado de certeza.

La crítica al **reduccionismo** de estas concepciones por su confianza ingenua en la observación y su rechazo a considerar las interrelaciones inherentes a todo desempeño, ya ha sido hecha. Lo básico es que la simple descripción de una tarea (por ejemplo: sabe desmontar un motor de arranque en un automóvil) sin otras referencias, no designa competencia alguna, pues la actividad puede realizarse recurriendo a las competencias más diversas. Definida de este modo, la competencia sólo tiene sentido y, por consiguiente, es susceptible de acreditación, en ámbitos y contextos muy localizados y normalizados (como los de una empresa muy “controlada”) plenos de referencias significativas –incluso tácitas– que permiten una evaluación contextual e idiosincrásica.

No obstante, cierta unilateralidad que acompaña la crítica de las experiencias originarias de la noción de competencia, en EEUU, hace plausible pensar una recuperación de los matices que con seguridad aporta el conocimiento de esa experiencia. Lo haremos trayendo a consideración un análisis del desarrollo de estándares de competencia, en varios sectores industriales y en veintidós ministerios de trabajo y educación de ese país, que distingue dos modelos, uno que llama de “*componentes de calificación*” (“*skills-components model*”) y otro “*profesional*” (“*professional model*”) ⁴³. Para Donna Merrit, “*los EEUU han entrado en la era del estándar*” y, a pesar de las pocas evidencias empíricas de sus beneficios, es general la creencia de que el desarrollo de un sistema nacional de estándares es la clave para el fortalecimiento de la economía del país.

Los modelos mencionados difieren en torno a dos dimensiones críticas: los conceptos de la calificación y el rol de los trabajadores en el desarrollo y gobernabilidad (“*governance*”) del sistema de estándares. A nivel de conceptos, el modelo “**componentes de calificación**”, recurre a una marcada distinción entre aprendizaje académico y aprendizaje profesional. La adquisición de calificaciones del primer orden es prioritaria respecto de las de orden profesional y su alcance se mide por la contribución que hace al dominio de la “**lista de tareas**” discretas. Es decir, en este modelo los trabajadores desarrollan competencias limita-

43 Merrit D. 1997, op. cit.

das al desempeño en tareas definidas por sus superiores, pero no se espera de ellos saber cuándo realizarlas, cómo están contactadas con otras ni cómo influyen el producto final, pueden ser mejoradas o aplicadas a diferentes situaciones.

La concepción de la calificación sufre de este modo dos importantes consecuencias. Como la competencia puede ser evaluada por el modo cómo se desempeña la lista de tareas individuales, la principal diferencia entre un trabajador calificado y otro sin calificación estará en la extensión de la lista de tareas que puede desempeñar. Las calificaciones académicas amplias serán el fundamento de tareas específicas y calificaciones técnicas. En segundo lugar, dado que la calificación obrera es un instrumento a disposición del jefe, es razonable que los mandos y no los trabajadores tengan el control sobre el proceso de desarrollo de los estándares de competencias y su certificación. El rol del trabajador es limitado, pasivo y carente de autonomía.

En cambio, el modelo “*profesional*” asume, a nivel conceptual, que el trabajador tiene habilidades y conocimientos generales aplicables a situaciones no rutinarias. En este caso, las calificaciones técnicas y académicas son el fundamento de “*funciones generales complejas*” como la resolución de problemas, el razonamiento o el uso del juicio. El profesional debe también ser capaz de desempeñar una tarea específica y aunque se entienda que a igual cumplimiento de ésta el desempeño es del mismo nivel, la efectividad profesional diferirá profundamente en cada caso. El ejemplo del trabajo de un piloto ilustra esta complejidad. Ningún sistema de certificación de pilotos podría ser considerado adecuado, si no requiere cumplir con tareas específicas como las del aterrizaje de un avión. Sin embargo, aún aquellos que pueden satisfacer la hoja de ruta del aterrizaje consistentemente –al mismo nivel– fracasarán en situaciones no rutinarias si su competencia de juicio es pobre.

La distinción de Merrit coincide con la que hacen Gonczi y Athanasou, por un lado, y Mertens, por otro, puesto que relaciona “lista de tareas” con el tipo “*no-profesional*” (abordaje conductista) y “conjunto de atributos” con el modelo “*profesional*”, para el cual el éxito en las tareas es necesario pero no suficiente para el desempeño del núcleo más amplio de actividades (abordaje funcionalista). Así, los estándares siguiendo el modelo “componentes de calificación” necesitan simplemente redactar una lista de calificaciones abstractas libre de rango de aplicación. En cambio los del modelo “profesional” deben proporcio-

nar “más contexto” y describir los tipos de interacción que ocurren entre los individuos en el proceso de trabajo.

Por otro lado, ambos modelos se diferencian en la integración entre saberes académicos y profesionales y el rol del puesto de trabajo. El modelo “componentes de calificación” separa ambos tipos de saber, los de carácter académico son pensados en formas escolares con propósitos abstractos e inespecificados. Los saberes profesionales, por su parte, lo son para el trabajo habitual o en las formas requeridas por éste. En los marcos del modelo, hay sólo una muy pequeña, si es que la hay, conexión entre ambos, a pesar de que en los hechos son interdependientes. Por su parte, el modelo “profesional” minimiza la distinción entre ambos saberes y se concentra en cómo son combinados para alcanzar los objetivos del trabajo. Por ejemplo, el que un técnico de laboratorio pueda escribir perfectamente un “paper” para un curso científico puede ser irrelevante en el lugar de trabajo, en el cual la valorización de su calificación le exige ser capaz de utilizar, transferir o aplicar su habilidad académica para escribir como comunicación en situación real.

La debilidad de la crítica a la noción de competencia general

En un punto cercano al modelo “profesional” de Merrit puede situarse la definición de competencia que Gonczi y Athanasou caracterizan como el “**conjunto de atributos**” generales indispensables para el desempeño efectivo de la profesionalidad. Estamos ante las llamadas competencias generales que, como se ha destacado, presentan una dificultad para ser detectadas empíricamente en cuanto tienen una pretensión de validez universal, que trasciende los contextos particulares. Por ejemplo, se trata de la competencia “de pensamiento crítico”, “de aprender”, o “de comunicación”.

La crítica de Gonczi y Athanasou a las teorías sobre la competencia general es teóricamente débil⁴⁴, se basa sólo en que ésta no puede ser verificada fuera de las particularidades del contexto, cuestión cierta pero ambigua. En efecto, dejando de lado el hecho de que acá está implicada la discusión sobre el uso de pretensiones de validez universal en la teoría del conocimiento, el punto crítico no está en la atribución de universalidad al contenido de la competencia sino en cómo se reconstruye ésta válidamente por el analista. Y esto que es una cuestión crucial sobre la que hay experiencia teórica y científica, ha sido objeto de un tratamiento relativamente detallado en nuestra tesis, particularmente con respecto a la discusión de otros con Habermas (cf. capítulos 3 y 4).

⁴⁴ Gonczi y Athanasou 1996, op. cit. pág. 274.

Cuadro Nro. 10 Descripción evaluativa del sistema de las NVQ

• Los objetivos de las evaluaciones en términos de competencias han sido oficialmente formulados en Inglaterra por Gilbert Jessup, director de investigación, desarrollo e información en el NCVQ (National Council for Vocational Qualifications) en *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training* (1991):

"El rasgo más significativo de la Nueva Iniciativa de Formación fue la introducción de un nuevo concepto de 'niveles' si bien su trascendencia fue poco comprendida por el público en 1981.

Al especificar los objetivos del aprendizaje en forma de niveles de rendimiento, independientes de cualquier curso, programa o forma de aprendizaje, se hace posible la creación de un marco formado por estos 'niveles', que puede ser adoptado por cualquier curso o programa. Los niveles proporcionan el concepto unificador de todo aprendizaje.

A fin de que los alumnos puedan alcanzar estos niveles y cuenten con un certificado de sus logros, aquellos se agrupan en forma de unidades de créditos y calificaciones. En el nuevo sistema, las calificaciones se definen como grupos de unidades de crédito relacionadas con las exigencias profesionales".

• Para cada sector industrial han sido definidos estándares de competencia por instancias dirigentes industriales en las cuales el punto de vista **empresarial** domina fuertemente, aunque los docentes y los sindicatos puedan, previa invitación, ser convocados a dar su propio punto de vista. Pero incluso si las competencias son definidas en función de criterios ligados al puesto de trabajo, más que en términos de conocimiento, hay todavía pocas pruebas de su adopción por el empresariado. A la inversa, el sector de la educación posescolar se ha esforzado de aplicarlas en la medida en que el financiamiento de los cursos es vinculado a los desempeños de los cursantes evaluados por las NVQ.

• Instaurar un nuevo sistema de calificaciones profesionales dirigido a aumentar la transparencia para los empleadores y a erigir un sistema de unidades de competencia que permitiera a los obreros progresar por niveles. A diferencia de otros sistemas de calificación, el proceso de aprendizaje no es considerado como central y su contenido no es precisado. Es la capacidad de cumplir una tarea conforme a un estándar o norma lo que se toma en cuenta. La experiencia profesional puede igualmente ser evaluada y contribuir a validar unidades de competencia, lo que es llamado "**validar los saberes adquiridos**". En otros términos, la competencia puede ser validada en ausencia de toda acción formal de formación o de instrucción.

• El desarrollo de las NVQ, y en particular la posibilidad de validar saberes adquiridos por la experiencia, ha sido saludado como una vía posible de **democratización** de la educación y de la formación. Afirmar el principio de una progresión posible de un nivel a otro para los obreros e instaurar validaciones reconocidas (NVQ) en las diversas esferas del mercado de trabajo han aparecido como pruebas de **apertura**. Sin embargo, este sistema está centrado sobre la vertiente "**oferta**" y no sobre la demanda del empleador en materia de calificaciones, desconociendo el proceso de segmentación del mercado de trabajo que sólo permite el acceso a la formación a ciertas categorías de trabajadores.

Fuente: elaboración nuestra sobre la base de Rainbird H. (1995).

La crítica de Mertens parece más clara y fundada. El principal teórico de las competencias generales, dice, R. Boyatzis, sostiene que la competencia es el conjunto de “*características de fondo de un individuo que guarda una relación causal con el desempeño efectivo o superior en el puesto*”, es decir, refiere a motivos, atributos de personalidad, habilidades, aspectos de autoimagen y de rol social, conjunto de conocimientos en uso⁴⁵. La competencia es así lo que alguien “puede hacer” y no lo que necesariamente hace, se identifica con un tipo de desempeño superior en una situación dada, definido a partir de las mejores prácticas de individuos expertos. Mertens reprocha, con razón, a este enfoque el **conductismo** de suponer que puede inferir relaciones causales entre determinados atributos de la personalidad y las conductas que muestran un desempeño en un puesto de trabajo.

El análisis funcional de las competencias exige una noción sistémica: las dificultades para determinar su sentido

Como superación de parte de estas dificultades, Mertens propone completar el análisis **funcional** de la competencia con el funcionalismo sociológico y la teoría de sistemas. Consecuentemente, la define como conjunto de estándares mínimos de lo que una persona “debe hacer” si es competente, esto es, los modos con que “funciona” (para obtener el resultado) la movilización de un conjunto de recursos propios. Así como la empresa es un sistema abierto, se mantiene y funciona sólo en relación al entorno de mercado, tecnológico, institucional y social, así la competencia es la posibilidad, la contingencia, de un desempeño exitoso frente a las diversas dimensiones relevantes de una situación/problema. Está definida por una función entre la actividad y el logro de los resultados esperados.

En el sistema inglés de competencias (NVQ) dice Mertens, el análisis funcional parte de la identificación del **propósito** o de los objetivos relevantes de la empresa y del área ocupacional considerada. El paso siguiente consiste en contestar la pregunta ¿qué debe ocurrir para que se logre dicho propósito? La respuesta identifica la función, la relación entre la solución y el problema, entre la actividad y el logro, procedimiento que se repite hasta llegar al grado de detalle requerido. Para evitar que los estándares resultantes se especifiquen acotándolos al puesto o la tarea específica del trabajador, deben referirse a las funciones más amplias a que pueden aludir. La NVQ plantea que el análisis debe hacer emerger, por lo menos, cuatro componentes o familias de competencias, que versan sobre: • *los resultados de la tareas*; • *su gestión y*

45 Cf. Mertens L. 1996, op. cit. pág. 69.

organización; • la gestión de situaciones imprevistas; • el ambiente y condiciones de trabajo⁴⁶.

Desde esta perspectiva, la crítica de mayor peso a la metodología inglesa es análoga a la que se hizo siempre al funcionalismo en sociología: su desconsideración del **sentido** de la acción y de la concreta interacción de actores que lo construye. Sentido que sólo es accesible en términos de comprensión e **interpretación**. De esta manera el enfoque funcional paga el precio, inherente a todo planteamiento objetivista o puramente observacional, de privarse de los hilos de contacto con el saber intuitivo del mundo de la vida, el claro y el habitus, que dan a la competencia su significado en términos de saber práctico y de experiencia profesional.

Se plantea entonces que el sistema de las NVQ concibe la competencia sólo como producto del desempeño exitoso de un conjunto de funciones, sin consideración de su proceso de adquisición, sólo verifica *qué* se ha logrado pero no *cómo* se hizo. En línea similar, un analista cercano a Gonczi y Athanasou critica que el conjunto de atributos subyacentes a las prestaciones de un individuo, que constituye la competencia desde la óptica funcional, no puede ser aislado de las prácticas de trabajo sin perder significado. Atributos como el saber resolver problemas, saber analizar, saber reconocer patrones estructurales, son muy dependientes del contexto, deben ser inferidos del desempeño de la tarea⁴⁷ y comprendidos a partir de éste. La desconsideración de este aspecto de las cosas, puntualiza Mertens, lleva además a que se pierda la ventaja esperada del método funcional, consistente en su potencial de clarificar las interrelaciones entre el problema u objetivo y su solución. En consecuencia, desaparece en el análisis

“la dimensión de la complejidad del mundo laboral, que fue justamente uno de los objetivos del por qué en las organizaciones está surgiendo interés por la competencia laboral”⁴⁸.

Aparte de las virtudes remarcables del sistema en términos del establecimiento de estándares de competencia que puedan hacerla “portable” hacia diversos sectores de actividad, la virtud que suele destacarse es que establece un camino coherente de profesionalización de las trayectorias educativas y favorece una reorganización del sistema formativo en su conjunto. Por ejemplo, se sostiene que *“una gran ventaja de los enfoques de la competencia en el Reino Unido es que permiten coordinar los mecanismos de calificación, certificación y evaluación tanto para la forma-*

46 Id. pág. 75-77.

47 HAGER P. y BECKETT D.: “Bases filosóficas del concepto integrado de competencia”. En: ARGÜELLES A. (comp): *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. Limusa Noriega Eds. México DF. 1996. Págs. 291-293.

48 Mertens L. 1996, op. cit. pág. 79.

*ción profesional inicial como para la formación de adultos e introducirse en la educación y formación profesional, así como en la enseñanza superior*⁴⁹.

Los problemas técnicos no resueltos enfatizan en las NVQ su dependencia de efectos de poder

Pero en realidad la crítica al sistema inglés de las NVQ va más allá de referencias a los problemas no superados del conductismo psicológico o del funcionalismo de la sociología clásica. Diversos estudios de ciencias sociales han permitido detectar por ejemplo, los concretos efectos de poder, no explicitados, que genera la aplicación de enfoques conductistas o funcionalistas. Al respecto, Meghnagi recuerda investigaciones que critican la utilización de estándares de competencias, tan rígidos como los ingleses, contrarios, en los hechos, a la superación de incertidumbres e introducción de flexibilidad que son sus objetivos. La definición de las competencias laborales sobre la base de, y limitada sólo a, estándares, tiene poca consistencia teórica y justificación empírica, configurándose más como “una forma de **control político que como instrumento de promoción del saber**”⁵⁰. El énfasis en una competencia profesional encerrada en estándares está en la raíz del fracaso de una educación progresiva y abierta, más aún en los marcos de una producción sujeta al mercado. La incidencia de los valores como factores de formación y educación impone una valoración ética no reconducible simple y exclusivamente a “prestaciones observables” y es, a la vez, fundamento de aquello que es llamado “ciudadanía”.

El enfoque inglés, puntualiza Meghnagi, desconsidera que las estructuras de saber son diferentes según crece la “expertise” de las personas, pues este crecimiento modifica las relaciones entre saber, uso de conceptos y disposiciones de la memoria. Es evidente, dice, que la coyuntura política del debate anglosajón ha favorecido las distorsiones de una aplicación extensiva de la hipótesis, conceptualmente correcta, de que es posible la descripción de competencias sobre la base de comportamientos observables. Tales distorsiones han tenido su origen en el hecho de que esa descripción de la competencia ha pretendido superar las dificultades de comprensión de su sentido, autonomizándose de los procesos de transmisión y elaboración del saber, en los cuales “*competencia y conocimiento están fuertemente ligados entre sí y con la historia de la persona*”.

La atención prestada al debate se debe a que confirma que la competencia reducida a desempeño presenta una parte de ella como el todo

49 PARKES D.: Competencia y contexto. Visión global de la escena británica. En: *Las competencias: el concepto y la realidad*. Rev. CE-DEFOP. Formación Profesional Nro. 1/1994. Berlín.

50 Meghnagi S. 1992, op. cit. págs. 25-27.

e impide comprender la calificación profesional como parte de la educación. Esta reflexión destaca, en definitiva, la íntima relación que une el saber a la educación democrática. Aún limitada al ámbito laboral, la competencia no puede ser, y no es, el resultado de una formación exclusivamente disciplinar sino el recurso indispensable para dominar una realidad, social y técnicamente, compleja y para realizar evaluaciones que exigen un empeño extremo en campos diversos. Por eso, a toda competencia resultan esenciales conocimientos específicos, pero al mismo tiempo, “una capacidad analítica y crítica que permite **juicios responsables** y elecciones conscientes”.

Frente a la experiencia británica, se ha señalado la inadecuación de la noción de competencia a la complejidad de las actividades e interacciones humanas: “la noción de competencia refleja un individualismo y un desconocimiento inquietante de la importancia del contexto social. De modo general, consideramos que la ‘competencia’ refleja un modo de razonamiento mecánico orientado hacia la técnica, que es normalmente inadaptado a las acciones humanas o al despliegue de la formación por los seres humanos. Cuanto más ‘humana’ es la acción, en el sentido de no mecánica, creativa o sensible, menos la ‘competencia’ es una preparación adecuada para la acción”⁵¹. Teniendo en cuenta estos límites, dice Rainbird ¿cuáles pueden ser las consecuencias previsibles de su aplicación al universo profesional? Los sindicalistas han reparado en el paralelismo de las competencias al modo NVQ y las técnicas de evaluación de los puestos de trabajo. Por otra parte, en la medida en que los estándares se han formulado desde una óptica empresarial, se han ajustado más a las exigencias de corto plazo que a las necesidades futuras de la producción, limitación que el análisis funcional puede agravar. Considerando, además, que el taylorismo descansa en el análisis funcional, se ha vaticinado que la puesta en marcha en la empresa, de un sistema de evaluación por competencias reforzará los métodos tayloristas antes que suprimirlos en pos de un sistema de calificación mejorado.

51 ASHWORTH P.D. & SAXTON J.: On Competence. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. Nro. 2, pág. 3-25. Londres. 1990 (Cf. RAINBIRD H.: La construction sociale de la qualification. En JOBERT ANNETTE, MARRY CATHERINA et TANGUY LUCIE: *Education et travail en Grande Bretagne, Allemagne et Italie*. Armand Colin Ed. Paris. 1995. Pag. 245)

La manera con que los estándares ingleses de competencia han sido fijados, concluye H. Rainbird, permite pensar que los intereses de los asalariados no han sido tomados en cuenta. Hay que guardarse, sin embargo, de todo determinismo. A pesar de los límites del sistema, los sindicatos han utilizado el desarrollo de la evaluación por competencias como un medio de ampliar las estrategias de negociación colectiva con un efecto innovador. En segundo lugar, los jóvenes, frente a la formación de bajo nivel que el sistema ofrece, permanecen en el sistema escolar con el fin de alcanzar un nivel de calificación más elevado. Por

último, si el antiguo paradigma de la calificación parece debilitado por las interacciones entre sistema de formación y sistema de producción, no ha sido todavía reemplazado por otro, a pesar de las NVQ⁵².

Cuadro Nro. 11 Estructura de niveles de NVQ

Nivel 1: Competencia en el desempeño de diferentes actividades rutinarias y predecibles.

Nivel 2: Competencia en el desempeño de un número significativo de actividades en diferentes contextos, complejas y no rutinarias, que exigen cierto nivel de responsabilidad y autonomía, a veces se exige trabajo con otras personas y en grupos.

Nivel 3: Competencia en el desempeño de una amplia gama de actividades en diversos contextos, complejas y no rutinarias, que exigen responsabilidad, autonomía, controlar y dirigir a otros.

Nivel 4: Competencia en una amplia gama de actividades técnicas o profesionales, en muy diferentes contextos, gran responsabilidad y autonomía, responsabilidad por el trabajo de otros y por la asignación de recursos.

Nivel 5: Competencia que implica la aplicación de una gran cantidad de principios y técnicas complejas, en contextos impredecibles, autonomía y responsabilidad por el trabajo de otros y asignación de recursos considerables, compromiso personal con el análisis, diagnóstico de diseño, planificación, ejecución y evaluación.

Fuente: adaptación de Handley D. (1996)⁵³

Otros estudios dan resultados controvertidos sobre la experiencia de las NVQ respecto de la transferibilidad (portabilidad) de las competencias certificadas, ventaja esperada del sistema. Por ejemplo, hay un amplio debate sobre la percepción, compartida, de que pese a la retórica del “amplio alcance”, la “amplia base”, el “dinamismo” y la “adaptabilidad” se corre el riesgo de una tendencia estructural a la “limitación del alcance”. En la actualidad, se dice, “*existen claros indicios de insatisfacción entre los responsables de la formulación de políticas a nivel nacional, a causa de la limitación de los niveles especificados por los Órganos Principales, que sirven de base para las NVQ*”⁵⁴. Incluso la Confederación de la Industria Británica ha lamentado que “*la importancia concedida al establecimiento de niveles por los diferentes órganos sectoriales no haya llevado de forma natural al desarrollo de competencias ‘genéricas’, transestructurales*”.

La noción holística de la competencia como superación del análisis funcional

El enfoque “*holístico*” propuesto por Gonczy y Athanasou (y otros investigadores australianos) busca superar las concepciones de la com-

52 Rainbird H. 1995, op. cit. pág. 246.

53 Cf. HANLEY D.: El desarrollo del sistema de calificación profesional nacional en el Reino Unido. En Argüelles A. (comp). 1996, op. cit.

54 PARKES D. 1994, op. cit.

petencia como “lista de tareas” o “conjunto de atributos” funcionales. El abordaje es llamado holístico porque pretende relacionar la compleja configuración de atributos que se ponen en juego en un determinado desempeño con la interpretación de la situación por el sujeto. Presupone entonces la idea de juicio, abandonando la sobrecarga creciente de significado que se exige al estándar en las otras versiones (cf. crítica de A. Wolf en apartado 6.5).

Al incorporar la comprensión del sentido del desempeño y adquirir, por consiguiente, un carácter relacional, la definición de competencia se acerca a la presentada por Meghnagi. Nuestro enfoque es holístico, sostienen los autores, porque relaciona tareas y atributos, admite que en un desempeño concurren varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y cultura en que tiene lugar la acción⁵⁵. Asimismo, permite que algunos actos intencionales incluyan otros en el nivel adecuado de generalidad e incorpora la ética y los valores como elementos de un desempeño competente. Requiere capacidades de comunicación y, además, asume que en un mismo contexto se puede ser competente de diversas maneras.

La propuesta formativa del enfoque holístico debe integrar experiencia laboral, conocimiento profesional (quiere decir técnico) y general. Un método para esta integración, según Gonczi y Athanasou, es el de resolución de problemas que incluya el uso de materiales que simulen vida real; la aclaración de los problemas y su solución, el trabajo en equipo con tutor y la resolución de casos uno a uno. Como parte de situaciones laborales reales o de simulaciones, el método está en condiciones de desarrollar esquemas o conceptos apropiados a situaciones generalizables.

En definitiva, el holismo muestra una dedicación sustantivamente mayor que otros a los aspectos relacionales y prácticos del análisis y desarrollo de la competencia aunque, desde nuestro punto de vista, se echan de menos precisiones teóricas que le permitan resolver sistemáticamente las cuestiones relacionadas con esos dos cruciales aspectos. Por ejemplo, no alcanza el nivel de especificación que ha proporcionado la ciencia-acción ni parece percatarse de las limitaciones del “problem solving” (que veremos en el apartado 6.5).

⁵⁵ Gonczi y Athanasou 1996, op. cit. pág. 275.

6.4. LAS COMPETENCIAS TRANSFERIBLES: EL OFICIO Y LA METODOLOGÍA DE IDENTIFICACIÓN DE EMPLEOS TIPO EN SU DINÁMICA (ETED)

Las dificultades de identificación de competencias laborales cuyo rango de aplicación sea transversal a puestos, funciones o sectores ha llevado a una investigación creciente en el plano teórico y metodológico. Se busca, por una parte, una concepción del “trabajo” amplia sin caer en la criticada asimilación de actividades sin relación aparente alguna, y por otra, una noción de competencia *laboral* que sea abarcativa, susceptible de desempeños en tareas y situaciones distintas. El intento, ya comentado, de algunos investigadores australianos sobre el llamado enfoque “holístico” es una muestra. El punto es que tal enfoque todavía sitúa como referencia teórica y práctica todavía la educación escolar y, en este sentido, resulta insatisfactorio para nuestro interés en el trabajo y el saber obrero.

El ETED: un análisis adecuado a la transversalidad de las competencias y compatible con el método de la “zona de innovación”

La fórmula desarrollada por investigadores del CEREQ bajo la rúbrica “empleo tipo estudiado en su dinámica” (ETED⁵⁶) se acerca más a las preocupaciones en la base de nuestro estudio. Dos razones avalan esta afirmación. La primera es que el ETED permite efectivamente analizar el trabajo y deducir las competencias obreras profesionales de modo que configuran un oficio, es decir, se dotan de las mejores condiciones para su validez social y productiva. La segunda es que el ETED constituye un método particularmente compatible y articulable con los principios y procedimientos operativos que hemos propuesto, para la “zona de innovación”, en el capítulo 2. En efecto, como veremos, entre otras convergencias pone en el centro la indagación fina del discurso obrero, prioriza la noción de competencia y saber en la acción, y valora la profesionalidad como capacidad que, trascendiendo la técnica, es interacción e intervención en contextos imprevisibles.

Ya vimos antes (apartado 6.1) cómo evoluciones críticas del sistema dual alemán se anudaban en torno a una controversia patronal-sindical sobre la naturaleza de las formaciones de base que, entre sus objetivos, buscaban favorecer una desespecialización en las competencias obreras. Unos imaginaban formaciones más cortas y operacionales, los otros, de más largo plazo y orientadas a un oficio que ya no era especia-

56 Nuestra exposición de este enfoque se basará, salvo indicación, en Liaroutzos O. 1997, *op. cit.*, y en Mandon N. 1996, *op. cit.*

57 En realidad, las diversas aproximaciones a la transversalidad de las competencias reflejan una **polisemia** del término. Puede tratarse, según el caso, de 1) un **zócalo de competencias** muy amplias, común a formaciones que favorecen la autonomía, el abordaje sintético de los problemas, la adaptabilidad, el sentido de comunicación, todo lo cual plantea una pregunta sobre el modo de adquisición: ¿por la educación general o por la profesional?; 2) de **competencias transversales** a ramas o sectores de actividad aunque específicas de un oficio, es el caso de operadores de proceso o de oficinas de secretariado ¿cuál sería el cuadro institucional adecuado para construir los referenciales de certificación de las competencias?, y 3) de una **integración de tareas** o transversalidad funcional, al interior de una misma actividad o sector (el operador encargado de la conducción y del mantenimiento de instalaciones, el empleado generalista del sector bancario en Alemania) en este caso el espacio de movilidad se amplía al mismo tiempo que perma-

lización disciplinar sino “oficio zócalo”. En Francia se registraban también fenómenos de similar entidad. En industrias de proceso –pero no sólo en ellas– surgían referenciales de competencias orientados a una transformación del oficio, ahora transversal, porque descansa en la multitecnicidad y competencias de orden metodológico⁵⁷.

Desde otro punto de vista, la transversalidad de las competencias trae a colación el tema de una formación profesional permanente. El estudio de C. Marquette (ya citado) sostiene que, en cuanto ponen en juego la identidad profesional del personal de operación, los nuevos diplomas deben ser integrados en un proyecto profesional evolutivo y en un trayecto formativo. Edith Kirsch parece llegar a conclusiones cercanas en un análisis cuya hipótesis es que las evoluciones recientes de la educación técnica (unidades capitalizables, referenciales de competencias, sinergia entre enseñanza general y profesional) deben mucho a las acciones de recalificación de obreros adultos en sectores de crisis, como la siderurgia y el aluminio⁵⁸. En estos casos, los formadores se apoyan sobre las características de los entornos productivos, alejándose de sus particularidades para acceder a saberes disciplinarios más generales que los específicos de un puesto.

Sin embargo, la transversalidad, según Kirsch, parece aún una noción difícil de poner en práctica y suscita resistencias porque puede desestabilizar territorios o logros en el sistema de formación. Muchas empresas estiman que una preparación escolar de los diplomas sería inadecuada a la luz de una demanda de competencias inmediatamente operacionales. Otras, que no están en condiciones de adaptar la formación a sus exigencias, prefieren una formación escolar especializada. En suma, “*la oposición entre las dos categorías de empresas pone el problema de la articulación entre formación inicial y formación continua y de sus modos de certificación*”.

Ante similares evoluciones de la formación (hacia diplomas de espectro amplio, o transversales y nuevas formas de profesionalidad/oficio) en el sector terciario, O. Liaroutzos plantea una orientación metodológica decisiva. La idea, dice, es mantener separados la investigación sobre el contenido del oficio (las competencias y sus condiciones de movilización, la organización del trabajo) y su traducción en términos de formación, aún cuando algunas preconizaciones pueden ser formuladas en esta materia. El rol del análisis y del experto es caracterizar los empleos “*dejando al sistema educativo traducir (la descripción de esos empleos) en su propio lenguaje, el de los cursos de formación y de los diplo-*

mas”⁵⁹. Metodología que parece tanto más adecuada cuanto los contenidos de empleos y de formación evolucionan sin cesar, de modo que es “*el método de análisis del trabajo lo que debe prevalecer*”. La conclusión es que el ETED ha encontrado acá su motivo esencial de surgimiento.

La definición de competencia como saberes en la acción

En la medida de sus avances, el investigador que realiza el ETED presenta los resultados que obtiene al mismo tiempo que las nociones que elabora para “leer lo que observa” y alcanzar el nivel de análisis pertinente. Un análisis es pertinente cuando permite la comprensión de los fenómenos observados y la aclaración e ilustración a los usuarios sobre los resultados. Por otra parte, la metodología adoptada refleja el mismo principio de relación estrecha con el terreno y lo operacional. Al efecto, pone en marcha una formación-acción en la cual los participantes realizan en paralelo al análisis, una obra que corresponde a su función habitual, es decir, asocia investigación y objetivo operacional del trabajador implicado.

Una constatación mayor es que la aplicación del método propuesto induce, de hecho, una apropiación metodológica que se encamina de distintos modos para diferentes actores de la empresa. Proceso de descubrimientos, de cambios de mirada, de exigencias de adquisición de nuevos saber hacer. Para algunos, el descubrimiento es “*el análisis fino del trabajo*”. Para otros, es la unidad empleo de referencia, preconizada, lo que aparece desde la partida como significativo. No obstante,

*“todos convergen en la necesidad de comprender los fundamentos de las opciones metodológicas, tanto para asegurar el rigor y la coherencia en la propia explicación como para ayudarles en los intercambios, los diálogos, la comunicación que ellos deben tener con interlocutores numerosos, de lógicas diferentes, que intervienen en el campo de empleo [analizado]”*⁶⁰.

A diferencia del análisis funcional que identifica la competencia como atributos de funciones dirigidas a un resultado, el ETED la concibe como capacidades *movilizadas* en el proceso de producción, guiadas por el ejercicio de un rol profesional y de otro de interfase entre trabajadores. Su unidad de análisis no es la función sino la actividad trabajo. Para ello, parte de una noción de trabajo que enfatiza la profesionalidad, propiamente hablando. El trabajo competente, sostiene, se caracteriza por la capacidad de enfrentar los imprevistos, por la dimensión relacional y, en particular, por la capacidad de cooperar y la creatividad. Ca-

nece definido por el instrumental o el producto (cf. MÖBUS MARTINE et VERDIER E 1997, pág. 299).

58 KIRSCH EDITH: Diplôme transversal, diplôme pour quelles entreprises?. En MÖBUS MARTINE et VERDIER E 1997a, op. cit. pág. 226.

59 LIAROUTZOS O. 1997b, Du travail à la formation: la construction d'une relation dans le tertiaire administratif. En MÖBUS MARTINE et VERDIER E 1997a op. cit. pág. 235.

60 Mandon N. 1996, op. cit. pág. 97.

pacidades ligadas a facultades humanas de abstracción e imaginación movilizadas en el tratamiento de situaciones siempre más complejas.

En el fondo de las cosas, al postular como principio el reconocimiento del trabajo obrero el ETED abre camino a la superación de la dificultad del análisis funcional para aprehender el sentido del trabajo competente. Sin embargo, esta superación sólo será cabal si el enfoque se adentra en la teoría social de modo de desentrañar los significados reales de las interacciones en el trabajo, por ejemplo a través de abordajes comunicativos como los examinados en los capítulos 3 y 4. Algo que queda, por lo demás, sugerido en las aproximaciones teóricas al problema de la evaluación de competencias desarrolladas por otros equipos del CEREQ (apartado 6.5).

¿Qué tipo de análisis del trabajo se necesita para construir una oferta de formación? La respuesta del ETED es que hay que aproximarse a la naturaleza del trabajo de modo que revele los saberes propios a la transformación de una materia o situación, es decir, los **saberes en la acción** (su movilización, perfeccionamiento, transmisión). Se puede postular que acá hay una traslación o desplazamiento entre dos registros, el de la actividad y el de los saberes. Esta operación necesita entonces una colaboración entre especialistas del trabajo y especialistas de la formación. Rasgo metodológico clave, vimos, de los enfoques constructivistas del aprendizaje en el trabajo.

El ETED, el oficio como articulación de variabilidad y tecnicidad

El método exige reparar en dos principios, uno de variabilidad y otro de tecnicidad⁶¹:

1. Hay que mostrar el trabajo en su **variabilidad**, diversidad de características del entorno productivo que impactan sobre los modos de movilizar los saberes en la acción. El objetivo es, por ejemplo, que el análisis del trabajo dé a los docentes una idea general de la diversidad de situaciones que esperan a alumnos formados en el mismo oficio.

Esta lectura permitirá deducir los saberes de base, al mostrar cómo las diferencias del entorno se traducen en diferentes maneras de ejercer la misma actividad. Diferencias que pueden traducir circunstancias locales o, también, “*las extensiones particulares que las personas dan a su empleo, según su trayectoria anterior, sus afinidades, la percepción que tienen sobre la forma posible de ese empleo*”.

61 Id.100.

Se habla de *variabilidad* cuando las diferencias son del entorno, y de *elasticidad* cuando lo son de la persona que ocupa el empleo. Esas diferencias pueden también traducir nuevos principios de gestión o transformaciones de los empleos. El enfoque metodológico ETED busca explotar estas fuentes, de modo que el resultado sea un empleo tipo dotado de especificidad pero también de diversidad. No es pues resultado de una media estadística, es “*una imagen acumulada que es reconstruida y no una imagen reducida, media, normativa*”. En virtud de ello, el análisis debe controlar hacia atrás y a posteriori la calidad de las muestras de casos encuestados, y reconocer el inventario de las variantes para interpretar su significado. Hay acá un delicado trabajo de *síntesis* que integra un número de datos con una comparación entre diferentes empleos individuales y los relaciona con los datos de encuadramiento.

Tomando el ejemplo de dos secretarias, una que ejerce en la sede de la empresa, otra en una agencia local, se puede mostrar que ambas desarrollan competencias relacionales diversas, en función de una disposición comercial de muy distinta intensidad. Pero la cuestión está en sacar conclusiones identificando un *saber de base* común: “*escucha, análisis de la demanda, consejo en el cuadro de una situación precomercial*”⁶².

2. Hay que otorgar un justo lugar a la *tecnicidad*, al accionamiento de la máquina, la puesta en marcha del método de trabajo, la aplicación de los reglamentos, también a la intervención sobre el material. Por ejemplo, en el caso del zapatero la reparación del calzado releva de su tecnicidad, y la recepción del cliente lo hace de la relación comercial. Esta es sin embargo una distinción establecida por el análisis, en la realidad las dos son consubstanciales. En general, la tecnicidad está relativamente formalizada en los programas de educación. En primer lugar, porque los procedimientos técnicos son establecidos en el diseño mismo y, además, porque la enseñanza técnica es una construcción acabada, se refiere siempre a disciplinas y reglas escritas.

Por cierto, lo esencial de la tecnicidad está en el saber hacer que se aprende a lo largo de la experiencia. Por eso para el ETED la observación y la entrevista del profesional son claves, el análisis debe buscar lo que él toma en cuenta para alcanzar los resultados esperados. Es decir, coerciones, criterios, condiciones de ejercicio (materiales, temporales, normativas) que no son puramente técnicas. En este punto la profesionalidad determina la tecnicidad:

62 Liaroutzos O. 1997, op. cit. pág. 4.

“En la acción, para hacer frente a una situación dada, el profesional moviliza competencias relacionales y organizacionales, y la tecnicidad debe ser aprehendida correlativamente a estas competencias”.

El riesgo de aislar la tecnicidad es el de otorgarle un lugar demasiado importante y, por ejemplo, deducir de sus evoluciones las que tendrá el empleo tipo analizado. Hoy, quienes demandan un análisis del trabajo son muy atentos a las competencias relacionales, difícilmente objetivables. Si embargo, éstas pueden ser descriptas y formalizadas, es posible dar una idea de ellas a los docentes, de la que puedan sacar disposiciones no para enseñarlas directamente, sino para preparar a sus alumnos para adquirirlas⁶³. El arte de la negociación, por ejemplo, probablemente no se aprenda en la sala de clases, pero en una situación de negociación es posible señalar con precisión lo que es puesto en juego, en el nivel técnico y comportamental.

El análisis del trabajo y el reconocimiento del trabajo

Lo que resulta particularmente atractivo en la descripción del trabajo, sostienen los autores del ETED, es que permite su reapropiación por parte de quienes lo ejercen. Para esto hay que reconstruir el trabajo en su complejidad, más allá de apariencias engañosas o representaciones sociales discriminantes que pueden afectarlo. Sin embargo, el énfase

CUADRO Nro. 12

Metodología de la recolección de datos

- El método de análisis para la identificación de empleos tipo implica a su vez un método de recolección de datos basado en operaciones de ida y vuelta permanente, en entrevistas individuales y en la obtención de determinados datos generales de partida.
- La recolección de información se basa sobre una ida y vuelta permanente entre los individuos y el entorno en los cuales evolucionan, entre la acción y las leyes o los accidentes que rigen los entornos. No hay un tiempo para la recolección y otro -enseguida- para el análisis, sino que ambos son concomitantes. La información buscada será, en la medida en que avance la investigación, más y más fina, completando y precisando los resultados provisorios. ¿En qué escala de magnitudes se encontrará la información pertinente? ¿Cuáles son los niveles de detalle que se requiere?

La entrevista individual.

- El nivel central de la información que se recolecta para realizar el ETED es el del individuo en su trabajo. Esto pone de partida al observador una pregunta: ¿cómo des-

63 En nuestra investigación, citada, hemos relevado ampliamente las características del ejercicio de este tipo de competencias en empresas argentinas tecnológicamente avanzadas (cf. Rojas E., Catalano A.M. et alii 1997, op. cit.).

cribir lo invisible? El trabajo por ejemplo ¿puede apelar a la movilización de saberes sensitivos? (el obrero ferroviario que golpea el riel para detectar por su oído cuando está destornillado; la enfermera que juzga, con sólo mirar, el tipo de limpieza que hará bien al enfermo, conciliando higiene con confort psicológico; el enólogo que se sitúa a partir de una paleta de olores innumerables y dice que para ejercer su oficio hay que tener una nariz).

• En la opción por la entrevista individual pesan varias consideraciones ineludibles: 1) quien mejor puede hablar de su oficio es aquél que lo ejerce, 2) para obtener esas informaciones no hay otro medio que el relato, 3) el hombre piensa su trabajo, puede por consiguiente decir su trabajo. Lo que corresponde al investigador es desarrollar su curiosidad y su escucha orientándose al descubrimiento del trabajo de los otros. La entrevista se realiza en el lugar de trabajo y no excluye los momentos de observación.

Los datos sobre el entorno: el encuadramiento

• Es claro que no se puede estudiar un oficio encontrándose únicamente con aquellos que lo ejercen. Por el contrario, el método incluye la recolección y recepción, previa a las entrevistas individuales, de datos más generales sobre el entorno: magnitudes y tendencias del empleo, calidad del contrato (de la inserción en el empleo) prácticas de reclutamiento, el mercado y los factores que le afectan: tecnología, evolución de los modos de consumo, relaciones de competencia mercantil, historia de la trayectoria de formación. Estos datos son recolectados a través de informantes clave elegidos en función del campo abarcado y de la finalidad del estudio:

•• en la empresa: miembros de la dirección, dirección de recursos humanos, jerarquía operacional;

•• en el nivel nacional: organizaciones profesionales patronales y sindicatos, expertos de los ministerios concernidos (educación, trabajo, industria) investigadores, consultores, especialistas, profesionales de la formación.

• Este tipo de datos a que se accede solicitando citas, organizando reuniones, consultando bibliografía y documentación disponible, se utilizan para delimitar el campo del estudio, relevar las cuestiones principales que están en juego, detectar las contradicciones. Se trata de una primera etapa que, a menudo, lleva a reformular la demanda de estudio. Es una suerte de prediagnóstico sobre la base del cual se construirá la indagación de campo, dado que es bajo el ángulo de las cuestiones relevadas, que se podrá diseñar la muestra.

• Los mandos directos serán también sistemáticamente consultados, en entrevistas que tendrán por objeto aprehender el entorno profesional de la persona que será entrevistada para describir su trabajo. Esta entrevista incluye preguntas clásicas sobre el campo de actividad y las misiones de la empresa o servicio, sus características y modos de organización, el contexto local, las evoluciones recientes, en curso o anunciadas, internas o externas, los problemas de gestión de recursos humanos. No se trata de ninguna manera de relevar las apreciaciones de los mandos sobre las personas que serán entrevistadas más tarde, el análisis de ETED excluye toda idea de evaluación de personal.

• Los datos generales de encuadramiento finalmente no cobran sentido sino una vez conectados a los que surgen de las entrevistas individuales. Por ejemplo, vinculada a ellos la variabilidad permitirá desprender tendencias de evolución.

sis puesto por el método en aproximarse al trabajador no ayuda necesariamente al conocimiento, pues la proximidad puede generar **opacidad**. No es raro que visiones parcializadas y engañosas del trabajo sean interiorizadas por quienes lo ejecutan, especialmente cuando no pueden recurrir a símbolos de valor como un salario elevado, un diploma u otros signos de prestigio⁶⁴. Muchas personas juzgan su trabajo pobre y a fuerza de no ser consideradas se desconsideran ellas mismas. En estos casos “*puede ser apasionante mostrarles las partes ocultas del trabajo*”⁶⁵ que posibiliten apreciarlo en todo su valor.

64 En una investigación que hemos realizado en los sectores metalme-cánico y de la alimentación con miras a reconstruir la representación social del trabajo y del cambio tecnológico que se hacen los sindicatos hoy en la Argentina, hemos constatado las dificultades del actor para pugnar por el reconocimiento de la profesionalidad obrera. Hemos señalado allí que la pugna sindical, cuando se refiere a las calificaciones, lo hace en referencia excluyente a un “**paradigma salarial**” por el cual toda reivindicación se traduce en demanda de salario directo. Los potenciales retributivos de todo saber quedan así fuera de las relaciones laborales (cf. Rojas E., Catalano A.M., Hernández D., Rosendo R., y Sladogna M 1995, op. cit.)

65 Liaroutzos O. 1997, op. cit. pág. 9.

66 Cf. Mertens L. 1996, op. cit. pág. 83.

Para la identificación de la competencia, es notoria la cercanía entre las motivaciones metodológicas del ETED y las del constructivismo. Esto se nota en el valor estructurante que ambos dan a la investigación y al análisis del trabajo dirigidos al reconocimiento del saber obrero. Por ejemplo, B. Schwartz subraya el rol constructivo que juega una elaboración de conocimiento basada en la confianza para aprendizajes y las innovaciones:

*“Autorizar a un trabajador con poca formación a manipular una máquina compleja y costosa equivale a manifestar confianza. El joven se da cuenta y enorgullece. A partir de allí, aprovecha la ocasión, hace todo lo posible para merecer esta confianza. Cuanto más se le consulta sobre sus tareas y sus necesidades de capacitación, más se le pide que contribuya él mismo a su capacitación [...] El hecho de que se le preste atención, que se valore su participación en la investigación, que ocupe un lugar es, de manera indiscutible, el principal factor de los progresos excepcionales y de su inserción en el cambio. Una vez que los primeros pasos están hechos se produce el fenómeno de la interacción: cuanto más se integra al trabajador, mejor lo reconocerán en su lugar y más rápidamente aprenderá”*⁶⁶.

La problemática del **reconocimiento profesional** acompaña toda demanda genuina de análisis del trabajo. Ésta es una premisa central de los principios metodológicos del ETED. Las variables que utiliza para caracterizarla son las siguientes: la calificación, la formación, la certificación; las clasificaciones convencionales, los salarios, el desarrollo de la carrera; el nombre del oficio; el tipo de empresa donde se ejerce, el estatuto profesional que confiere (liberal, asalariado, público, privado); el sistema de representación profesional y laboral (sindicatos, cámaras); la cultura e historia, las representaciones sociales. Es más, cuando se analiza el trabajo en la perspectiva de la formación, la cuestión del reconocimiento está contenida implícitamente. Conviene entonces abor-

darla explícitamente. El resultado hará claro que la construcción de una formación no es algo puramente técnico (definición del nivel y el contenido) sino una acción inscrita en un proceso global de reconocimiento. En este punto Liaroutzos formula una tesis fundamental sobre los lazos estructurales entre descripción de competencias e intervención del sujeto obrero en las relaciones laborales:

*“Al sacar a la luz del día competencias que pasan desapercibidas, el análisis del trabajo proporciona elementos concretos que pueden servir de argumentos sobre cada una de las dimensiones del reconocimiento y puede, de alguna manera, alimentar las negociaciones. Por esto hablo de **reapropiación del trabajo por quienes lo ejercen**”⁶⁷.*

La identificación de un empleo tipo u oficio: la coherencia entre rol profesional, actividades y rol de interfase

El concepto de empleo tipo estudiado en su dinámica refiere a un cúmulo de situaciones individuales, lo suficientemente próximas unas de otras, como para constituir un núcleo duro de competencias, un piso común que es una entidad coherente. El ETED describe este núcleo de los empleos tipo según tres criterios: 1) la finalidad global o rol profesional; 2) la posición en el proceso de producción y 3) el rol de interfase. Al hacer jugar estos tres tipos de criterios se descubre qué conjuntos de competencias corresponden a los empleos tipo identificados. Se percibe entonces que dos individuos pueden movilizar varias competencias comunes sin que hagan parte, necesariamente, del mismo empleo tipo ¿Cómo se aplican los tres criterios enunciados?

1. El rol profesional

Con el fin de dar cuenta de la complejidad, riqueza y utilidad del trabajo, el ETED recurre a la noción de **rol profesional**. Para cada situación individual o para cada oficio, el rol profesional resume la utilidad social y económica de la intervención del trabajador en relación a los destinatarios de su trabajo o a los colaboradores. La definición de este rol precisa hacia qué concurren las diferentes actividades y permite establecer a partir de qué momento representan, en conjunto, una unidad pertinente. Él es entonces el hilo conductor que sigue el individuo para movilizar sus competencias, una suma de actividades dispares que muestra una coherencia. Liaroutzos cita una descripción de Geneviève Latreille sobre cómo opera el rol profesional:

⁶⁷ Liaroutzos O. 1997
op. cit. pág. 10,
destacado nuestro.

“Estos roles responden, para quienes los ejercen como para quienes los rodean, a una estructuración que clarifica las estructuraciones, interacciones y comunicaciones, rindiendo a la vez la acción más económica, más flexible y más eficaz que una descripción minuciosa del conjunto de las tareas a cumplir”.

El punto es que restablecer los lazos y la coherencia entre naturaleza del trabajo e identidad profesional (hacer la prueba del oficio) puede incentivar el análisis, pero para lograrlo se enfrentará una serie de mediaciones, relaciones de fuerza y encapsulamientos entre actores (investigadores, expertos, actores institucionales, asalariados). Esto trae a colación el tema del uso diferencial del análisis del trabajo:

¿en qué ocasiones se realiza? ¿quién se apodera de él?

¿en qué condiciones retorna este análisis a los profesionales concernidos, más allá de los entrevistados, a su comunidad y bajo qué forma?

¿esto ocurre solamente a través de medidas de gestión?

¿cuando retorna, lo hace simplemente como conocimiento del trabajo, como descubrimiento, como valorización?

El rol profesional es una síntesis, como se vio, de las finalidades que persigue el individuo en la acción trabajo. Para alcanzar esa síntesis conviene describir las “gestiones específicas” con las que la persona enfrenta las situaciones. Son tres tipos de preguntas que el análisis se hace respecto de la persona que trabaja:

<i>¿qué toma en cuenta?</i>	<i>¿haciendo qué?</i>	<i>¿qué resultado espera?</i>
Se busca ver a qué está particularmente atenta: datos de partida, condiciones de realización, riesgos.	Con qué herramientas, técnicas, documentos, métodos: es la acción, propiamente hablando.	Son los resultados esperados por la persona, llamados “finalidades intermediarias”.

Esta interrogación –razonamiento– es repetido para cada dominio de actividad, definido según una “**cadena de actividad**” que refleja el desarrollo lógico del trabajo de la persona. Un ejemplo muy sumario para el empleado administrativo de una pequeña empresa sería el siguiente:

- información sobre los productos, para los prospectos o para los clientes;
- seguimiento administrativo de las ventas (registro de demandas, facturación);
- tratamiento de los reclamos.

La cadena de actividad es el primer producto del procesamiento del material surgido de una entrevista. Mantener el análisis muy cercano a las palabras utilizadas por la persona hará surgir el modo como ella expresa su trabajo, el analista deberá simplemente organizarlo: comienzo, etapas, resultado. Hecho el análisis de la cadena de actividad es posible el paso hacia las competencias. Por ejemplo, llenar el cuadro de las “finalidades intermedias” mejora la descripción de la cadena de actividad. Se dará así una discusión sin fin entre analistas sobre si algo es actividad o es resultado (competencia) de modo que sólo un análisis transversal (que incorpora otras cadenas) permitirá superar el problema.

2. *El posicionamiento en el proceso de producción*

El proceso de producción corresponde a las secuencias más o menos cronológicas de la producción de un producto o de la prestación de un servicio. El siguiente es un ejemplo, sumario de tal proceso, en un organismo público de investigación:

Examen del problema de conocimiento puesto a consideración → establecimiento del proyecto de investigación → elaboración de los protocolos (instrumentos) → toma de conocimiento de los protocolos → puesta en marcha → obtención de resultados → interpretación de resultados → explotación → difusión → nuevas investigaciones.

Dibujar el proceso de producción es situar en cada etapa a los diferentes individuos profesionales. Cada individuo participa en ciertas etapas. Cuando un grupo de ellos participa en las mismas etapas, constituye un indicio de que tiene una finalidad compartida y permite al análisis considerar que van a ser parte de un mismo empleo tipo.

3. *El rol de interfase jugado por la actividad realizada*

La naturaleza de la interfase es determinada por la aproximación entre las redes de relaciones y el margen de maniobra de la persona: ¿en qué momento y a qué personas pasa ella el relevo? La red de relaciones se construye con un instrumento muy simple que se aplica a

cada interlocutor: una grilla con tres columnas cuyos encabezados son: 1) lista de interlocutores; 2) objeto de la relación y 3) circunstancias de las relaciones tenidas entre ellos. Este método define el posicionamiento de interfase. Cuando varias personas comparten este posicionamiento, se dirá que pertenecen al mismo empleo tipo y se podrá avanzar en las competencias que lo integran. Normalmente una veintena de situaciones individuales a las que se aplican los tres criterios mencionados será suficiente para que el análisis proceda a agrupamientos en empleos tipo.

La tensión entre identificación de competencias y asignación de niveles de formación

Simplificando, se podría decir que en el caso de la enseñanza técnica en Francia el diploma vale más por el *nivel* (jerarquía educativa) que señala que por el contenido de la formación y el tipo de oficio que prepara. Cuanto más alto es el nivel más representa una chance de encontrar trabajo. En estas condiciones ¿cómo intentar una aproximación entre un tipo de empleo y la formación correspondiente a un diploma?

La necesaria reflexividad del análisis exige una precisión metodológica sobre el carácter de *constructo* de un empleo tipo. Precisión indispensable a su vez para dar cuenta válidamente –ante el actor– de las características reales del ámbito de trabajo analizado. Para los autores del ETED, si bien los empleos tienen base en un trabajo real, no tienen existencia real sino que son fruto de “*una pura convención metodológica*”⁶⁸. Un empleo tipo es un artificio para interpretar la realidad, no puede ser utilizado como instrumento de gestión sin traducciones guiadas inevitablemente por el interés del actor –trabajador, gerencia– que las realiza. En realidad representa una etapa intermedia que facilita la elaboración de instrumentos, por ejemplo, una clasificación de categorías de trabajo. En este nivel intermedio hay que situar la relación entre empleos tipo y niveles de formación. El método no compara el contenido de los empleos tipo y el de las formaciones existentes, sino que apela a profesionales de la formación (diseñadores, formadores) quienes, en un primer tiempo, identifican el *nivel* de la formación requerida y en el segundo elaboran la *propuesta formativa*.

En el primer tiempo, las competencias descriptas serán evaluadas en relación a las capacidades de los alumnos de prepararse para la adquisición del *nivel de formación* requerido. Los expertos tendrán en cuenta, por una parte, la jerarquización de los programas, en particular el equilibrio entre disciplinas generales y disciplinas técnicas, el perfil

68 Id. págs. 20-21.

de los alumnos (cursos, edad), el número de éstos, las innovaciones pedagógicas, la composición del equipo de formadores y los medios a disposición (establecimientos, equipamientos). Pero sobre todo deberán tener en cuenta la demanda sectorial o de rama (profesional) y la de empresas. Evidentemente, es en este último tipo de condiciones para la propuesta formativa que el diálogo con el experto del trabajo será más fructífero. En relación a este diálogo debe considerarse que los empleos tipo no son identificados a partir de las prácticas de gestión de los empleadores sino de las competencias movilizadas por los asalariados. Son una construcción que se refiere a necesidades reales haciendo abstracción del hiato que hay entre ellas y el uso actual de diplomas. El recorte de empleos obtenido proporcionará, entonces, argumentos en la negociación con las empresas. Es crucial tomar en cuenta que éstas pueden actuar según “*estrategias que no corresponden automáticamente a sus propias necesidades en materia de competencias*”. Pueden, por ejemplo, exigir un diploma por una cuestión de prestigio más que por una evolución del contenido del trabajo.

En el segundo tiempo, hecho el diagnóstico de nivel, los formadores elaborarán los contenidos de la propuesta formativa. Y sólo en este estadio del análisis reexaminarán los antiguos programas para ver qué puede ser conservado, adaptado o suprimido. Tratándose de una formación nueva estos profesionales deberán crear el “**referencial de certificación**”, es decir, definir el conjunto de **competencias** que serán verificadas en el examen. Este referencial responde a un imperativo de preparación para situaciones de inserción profesional aún desconocidas, puesto que es imposible saber qué tipo de empleo va a encontrar el alumno una vez en posición de su diploma. En el método ETED, el trabajo de **anticipación** es facilitado por una definición precisa del núcleo duro del empleo tipo y por una puesta en perspectiva de las configuraciones diferentes que correspondan a la diversidad de entornos profesionales que abarca.

Los usos del análisis del trabajo

Desde el comienzo de los años 80, en Francia, las iniciativas destinadas a describir las competencias laborales se han multiplicado, con el fin de organizar el empleo sobre la base de la previsión de posibles causas de licenciamiento. El principio fue conocer mejor las competencias del personal de modo de evaluar sus capacidades de adaptación a los cambios. Era el paso desde una lógica de la calificación a una lógica de la competencia, a menudo asimilada a un proceso de individualiza-

CUADRO Nro. 13
Algunos principios metodológicos de prospectiva⁶⁹

Su fuerza viene precisamente de saber no jamás inventar sino de prestar a lo real una atención aguda, casi hipnótica, hasta liberar su secreto y revelar sus posibles” (Véronique Bedin. Prefacio a: J. Vernes: “Paris aux Xxe. Siècle”)

- Antes de proyectarse en el futuro, es importante aprehender finamente los movimientos del presente y comenzar a mirar cómo el pasado previó el futuro, es decir el presente. El estudio de la evolución de los oficios necesita entonces tomar disposiciones como las que siguen, en materia de indagación.
- En la manera de construir la muestra: progresiva (es el estudio de una situación individual lo que incita a elegir otra) buscando aprehender la variabilidad de los entornos profesionales, sabiendo que incluso una situación marginal puede proporcionar significados de un cambio a venir.
- En la manera de someter regularmente los resultados intermedios a especialistas seleccionados del sector; estos podrán validar y después interpretar los datos en una prospectiva: paralelamente conviene crear un grupo de observación tecnológica.
- En la manera de tomar en cuenta la historia del oficio (por ejemplo la tradición y ciertos prejuicios) que proporciona una grilla de lectura del presente.

ción de la gestión. Hoy, la lógica de la calificación, basada en la negociación colectiva de las clasificaciones de puestos de trabajo sirve menos, pues la relación de fuerzas se ha modificado en perjuicio de los sindicatos.

Tal evolución dice Liaroutzos ha promovido, en el mundo de la formación, la noción de **referencial** que había aparecido en los ´60 en los medios de la formación continua, y pasado a la formación inicial en los ´70-80, cuando surgen diplomas técnicos definidos en unidades capitalizables⁷⁰. En esa tradición y como superación de las carencias de definiciones según desempeños observables, los técnicos del CEREQ concibieron el **referencial de empleo** y de competencia, a partir de tres principios fundamentales:

- **preservar la coherencia de la intervención humana**, mostrar que las actividades en su diversidad tienden hacia un mismo fin (rol profesional);
- **permanecer próximos a los contextos**, a las condiciones de ejercicio, no por una preocupación de exhaustividad analítica sino para dar, en base a ejemplos, una idea del nivel de aplicación de las competencias;

69 Id. pág. 13.

70 Cf. apartado 5.5.

- *evocar el trabajo de cooperación*, los relevos y las complementariedades con los otros, ubicar sistemáticamente la intervención individual en un conjunto de **competencias colectivas**.

El análisis del trabajo por el ETED está cargado de instrumentos: guías de entrevistas, cuadros de identificación de actores, cada noción es definida y tiene una escritura y formalización. De acá puede generarse, dice N. Mandon, un “*efecto de ilusión*” por el cual la puesta en forma, aparentemente correcta, oculte imprecisiones o contrasentidos sobre cuestiones de fondo⁷¹. Como se señaló anteriormente, el método recurre a determinadas nociones para estructurar la información recolectada y escuchar, dar información pedagógica y obtener implicación de los actores. En la práctica, las personas que se apropian del análisis, luego de una fase de “descubrimiento” y mayor legibilidad de los empleos, vuelven sobre las nociones de fondo, tanto para sentirse más cómodas con el análisis como porque toman conciencia de lo que está en juego.

El problema agrega Mandon es que una descripción de empleo no es neutra. Es decir, tanto durante el estudio del empleo como en su trabajo habitual, los participantes, cualquiera sea su función, encuentran y deben trabajar con interlocutores múltiples, que “*hablan de empleo y competencias con lógicas diferentes*”. Unos con una lógica de gestión financiera, otros de producción o de gestión de recursos humanos, otros los agentes directamente concernidos. Si el debate en los años 70 ha puesto en evidencia que las opciones tecnológicas no son neutras, es tiempo de mostrar que los instrumentos de análisis no son neutros aunque éste tenga una apariencia descriptiva. Traducen una concepción que se refleja en instrumentos especializados de campos diferentes de la gestión de recursos humanos: perfil de reclutamiento, organización del trabajo, trayectorias de movilidad.

Frente a esto ¿a qué debe estar atento el analista? Más allá de la recolección de datos, un momento crítico de la intervención es el del **retorno y validación** ante los grupos técnicos compuestos por los titulares de los empleos analizados. Estos grupos reaccionan a las descripciones propuestas y aportan a menudo información complementaria. No obstante, su rol no es propiamente de análisis y construcción. El analista se preocupa de la comparación y de una redacción que especifique bien un empleo en relación a otro. Ayudará entonces a encontrar la expresión justa para los datos complementarios, aportados por el grupo, y a situarlos en la descripción. Evitará por ejemplo la tendencia

⁷¹ Mandon N. 1996, op. cit. págs. 102-104.

a “inflar” el núcleo de base, que puede manifestar un grupo que busca su identidad profesional tentado por “meter todo en el núcleo”.

En definitiva, la explotación de los resultados del análisis y la comunicación entre diferentes actores deben ser relativamente transparentes. Para numerosos usuarios no es preciso conocer en detalle lo que pasa en “*la caja negra del análisis*” sino el marco y los fundamentos. Hablar de empleo, de sus evoluciones y de las competencias constituye un objeto de encuentro en actores con lógicas e intencionalidades múltiples:

“las nociones y conceptos de base que son explicitados en este método, puesto que no se trata de un método en sentido estrecho y restringido a instrumentos, proveerán a unos y a otros algunas referencias para comprender y actuar en el contexto actual”.

6.5. EL ROL CRUCIAL DE LA EVALUACIÓN EN UN SISTEMA DE COMPETENCIAS: LA IMPORTANCIA DE LOS ACTORES Y DEL ARMADO INSTITUCIONAL

“Parece que hay un débil grado de consenso entre analistas, sobre el fundamento de la calificación y cómo se debe medirla. El término cubre un abanico de capacidades diferentes que es difícil de comparar directamente. No obstante, la dificultad misma de definir la calificación hace imposible que la escala de calificaciones industriales pueda ser el reflejo incontestable de cualquier jerarquía objetiva. La escala de calificaciones es el producto de una negociación constante entre empleadores y asalariados y son a la vez los recursos de poder propios de cada grupo y las opiniones culturales dominantes lo que sirve para determinar la estructura del conjunto” (D. Gallie⁷²)

Como se ha dicho, la noción de competencia amplía la de calificación, incorporando dimensiones generales como la capacidad de juicio, lo que la hace imposible de evaluar objetivamente. Más aún, heredera de las propiedades de la calificación del trabajador, su medición sólo puede ser efectiva como producto de una negociación constante, al decir de D. Gallie en el epígrafe, requiere una indispensable *mediación institucional*. Por otro lado, toda la discusión actual sugiere que el gran problema relevado por la crítica de las versiones conductistas y funcionalistas de la competencia es el de la evaluación.

72 GALLIE D.: Introduction, *Employment in Britain*. Basil Blackwell. Oxford. 1988 (cf. Rainbird H. 1995, op. cit. pág. 233)

Los resultados de una investigación realizada por L. Mertens ilustran bien los significados prácticos de este acento “institucionalista”. Al

estudiar trayectorias de productividad y de recursos humanos en las industrias metalmecánica y de alimentos en México, Mertens constata “reticencias” de las empresas para invertir en las competencias de la fuerza de trabajo. Los problemas que ellas enfrentan para impulsar la capacitación, sostiene, no difieren significativamente entre las más dinámicas y las que no lo son. Las inadecuaciones oferta-demanda, los altos costos y las dificultades para retener la mano de obra calificada son problemas que superan las posibilidades de una empresa individual y “requieren la presencia de un bien público innovado, producto de un aprendizaje institucional”⁷³ que involucre a organizaciones de empresarios y trabajadores. Esta óptica, inspirada en contextos tan distantes como los de Gallie o Mertens, preside lo esencial del tratamiento de la evaluación de competencias en los apartados que siguen.

La evaluación constructivista de la formación en alternancia: una evaluación formativa

Un notable ejemplo de investigación del desarrollo “constructivista” de competencias obreras y de las especificidades de su evaluación, nos ha sido ofrecido por Brochier et alii en un trabajo citado ampliamente⁷⁴. El objetivo global del emprendimiento estudiado, definido en el convenio que lo rigió, fue: “permitir a los agentes [...] pasar de una situación de débil autonomía hacia una situación profesional en la cual deberán desarrollarse capacidades de dominio de los procedimientos de fabricación, de identificación de los efectos de la automatización y de elevación del nivel de autonomía en la situación de trabajo”. Se trataba de transformar las relaciones del obrero con su trabajo contribuyendo a una evolución de la empresa desde una lógica tayloriana hacia otra basada en el dominio real de competencias profesionales por los miembros del colectivo de trabajo. Pero, más allá, estaba presente el **redescubrimiento del oficio** en una perspectiva industrial (no técnica o disciplinar). El punto es ilustrado por una cita del director de formación de la –importante– empresa francesa en que se llevó a cabo la indagación⁷⁵:

“La determinación del oficio es un punto fundamental de este dispositivo de formación. El oficio cubre el conjunto de la producción del taller, del producto de entrada al de salida. Si esta realidad no es percibida en su totalidad, no puede haber conciencia del trabajo y del oficio y, por consiguiente, de la posibilidad de control de la calificación. En los hechos, se trata de dominar la noción de trabajo obrero, que abarca un conjunto de competencias más amplio que el puesto en obra en la organización tradicional del trabajo”.

- 73 MERTENS L.: *México: estrategias de mejora de productividad y de recursos humanos en las industrias de alimentos y metalmecánicas*. OIT – ACDI. Santiago de Chile. 1997. Págs. 44-46.
- 74 Brochier et alii, op. cit. págs. 6-17.
- 75 La empresa mencionada es Aluminium-Péchiney

En esa óptica, la adquisición y evaluación de competencias profesionales generales por parte de los obreros se tradujo en la obtención de diplomas por “unidades capitalizables”. Es decir, la formación se basó en la adquisición y validación de “créditos” en diferentes dominios de conocimiento (tecnológico y profesional, matemáticas, ciencias, lengua y “mundo actual”). Para desarrollarse, esta formación necesita previamente la constitución de un **referencial** que identifique las capacidades humanas efectivamente necesarias para dirigir el conjunto de las situaciones profesionales de un oficio, en un cuadro que permita, a la vez, su reconocimiento externo (por el diploma) y su aprendizaje (forjando las bases de un nuevo oficio). Este referencial se elaboró en **grupos-oficio**, integrados por formadores provenientes del sistema educativo y por personal de la fábrica de diferentes niveles jerárquicos.

En conclusión, la organización de la formación en **alternancia** descrita funcionó en relación a principios pedagógicos que hacen posible el desarrollo de la autonomía individual a través de una articulación –construida– entre trabajo y formación. Los procedimientos de evaluación experimentan entonces una transformación en tres niveles esenciales de “medida”:

- el desarrollo de la autonomía, que promueve un comportamiento autónomo de los asalariados en todos los órdenes, comenzando por la gestión de su propia formación;
- la articulación entre trabajo y formación, que considera el medio industrial como una oportunidad educativa, operando al máximo “de ida y de vuelta” entre situaciones de formación y de trabajo. La disminución de la separación entre estas dos situaciones permite más fácilmente dar a los conocimientos adquiridos una utilización;
- el seguimiento regular de la progresión de cada obrero, en relación al objetivo de dominar las capacidades contenidas en el referencial. Se da entonces una “**evaluación formativa**” que se conjuga con la llamada “**sumativa**”. Ésta sólo interviene al final de la formación por intermedio de jurados –regionales– compuestos por profesionales del sector y por docentes, con el objetivo de dar el reconocimiento oficial de los logros del asalariado.

Como se destacó (apartado 5.5) la clave de la ejecución y evaluación “constructivista” en la empresa está en el rol de los llamados “actores de interfase” (supervisores o maestros y docentes) que han debi-

do realizar “un verdadero proceso de aprendizaje de un método que reposa ampliamente sobre sus propias capacidades de iniciativa y experimentación”.

La evaluación funcionalista: el intento de controlar todas las variables para evitar el juicio “subjetivo” del evaluador

En el enfoque funcionalista, los problemas de la evaluación pueden ser aún más complejos. Las expectativas de sencillez y claridad que había despertado la NVQ terminan desmentidas por la complejidad, no asumida, que los sistemas de evaluación deben resolver. A. Wolf sostiene por ejemplo, que los intentos de especificar detalladamente los estándares, con tanta claridad que todo el mundo pueda evaluarlos de manera fiable, están destinados al fracaso, “por mucha precisión que se alcance siguiendo estas pautas se sentirá siempre la necesidad de una mayor definición”⁷⁶. La experiencia de refinamiento creciente y dudosamente eficaz de la evaluación es una característica intrínseca de las NVQ, asegura Wolf.

El modo de evaluación aplicado hoy en Inglaterra es una reproducción de la evaluación con “referencia a criterios” desarrollada antes en EEUU y su aplicación ha reproducido también, las insuficiencias de los criterios como garantía de objetividad. El problema es que, como los criterios de actuación –estándares– pueden significar muchas cosas, se les añade un rango que contextualiza su aplicación (se establece, por ejemplo, si la referencia es a un psiquiatra o a un ayudante de guardería). El rango “describe los límites dentro de los cuales debe mantenerse la actuación del individuo según los estándares identificados para que pueda ser considerado competente”. Como el rango, a su vez, puede interpretarse de muchas maneras se añaden a los estándares listas con “especificaciones de los conocimientos y la comprensión subyacente”. Al final se agregan “listas de especificaciones de evaluación” y, sin embargo, permanece el riesgo de que se adscriba la misma competencia a comportamientos muy diferentes.

La hipótesis original era que la actuación se juzga por normas explícitas y, por tanto, los individuos conocen exactamente los objetivos a alcanzar. Se esperaba que con este esquema el juicio sería menos complejo que en el opaco caso de los criterios empleados en la enseñanza tradicional. Nada más lejos de la verdad sostiene Wolf:

“La variabilidad inherente a los contextos en los que se examinan y desarrollan las competencias supone para los evaluadores la obligación de adop-

76 WOLF ALISON: La medición de la “competencia”: la experiencia del Reino Unido. En: *Las competencias: el concepto y la realidad*. Rev. CEDEFOP. Formación Profesional Nro. 1/1994. Berlín. Págs. 34-36.

tar permanentemente decisiones importantes sobre cómo tener en cuenta el contexto al juzgar si determinadas pruebas ‘se ajustan’ a un criterio definido. En otras palabras, operan con un modelo complejo, internalizado y holístico, y no con un simple conjunto de descriptores extraídos de una serie impresa de actuación”.

Otra crítica, realizada por H. Rainbird, recuerda los cuestionamientos hechos en Inglaterra⁷⁷, por ejemplo, a la ausencia de examen escrito, la atribución de poder evaluador a las jerarquías de las empresas y el carácter extremadamente bajo del primer nivel de competencia certificado por las NVQ. Investigadores de la educación asignan estas deficiencias a teorías de la competencia que desconsideran los procesos y los contextos del aprendizaje cognitivo, esto es, desconsideran la manera por la cual el saber es transmitido y utilizado en diferentes situaciones. Se ha sostenido, también, que el modelo está fundado sobre teorías sociales poco sólidas y sofisticadas y que sus presupuestos, funcionalistas y conductistas, le dan un carácter unidimensional y normativo. En él no hay lugar para el individuo ni para su contribución personal, llamado sólo a permanecer pasivo y reproducir los gestos enseñados en el momento requerido.

Como registra A. Wolf, la evaluación de competencias al estilo NVQ supone que el juicio del evaluador es secundario, puesto que los criterios de evaluación están definidos con tanta claridad y detalle que funcionarán automáticamente. La situación real es muy distinta. La variabilidad enorme de los contextos de trabajo hace que todo proceso de evaluación sea complejo, incremental y que, por sobre todo requiera un **juicio**: “*la actuación real que uno observa –directamente o en forma de artefactos– es intrínsecamente variable*”⁷⁸. La interpretación de una pieza de piano, dice, o el plan de operaciones de una persona son por definición distintos de los de otra persona y no pueden medirse según su ajuste a una lista de criterios o a un conjunto de estándares.

La evaluación pensada como una sentencia jurídica

Gonczi y Athanasou también ven las dificultades de evaluación de la competencia concebida según desempeños observables. Destacan que ésta sólo es *inferible* del desempeño, lo cual exige definir un tipo de desempeño que permita reunir suficientes evidencias de su calidad como para hacer un juicio fidedigno sobre la competencia de la persona. La idea es que, como los jueces, los evaluadores deben analizar evidencias que permitan juzgar “*en la balanza de las probabilidades*” o “*más allá de*

77 Rainbird H. 1995, op. cit. pág. 244.

78 Wolf A. 1994, op. cit. pág. 37.

una *duda razonable*” que una persona es competente. Presumiblemente, el “*tipo de prueba*” requerida dependerá de la importancia de la situación, “*igual que en el sistema jurídico*”. Son tres los principios que ayudarán a los evaluadores a emitir ese juicio⁷⁹:

1. *Los métodos de evaluación deben ser adecuados para evaluar integralmente una competencia.* La evaluación deberá combinar criterios de desempeño para el conocimiento, interpretación, resolución de problemas, calificaciones técnicas, actitudes y ética. No obstante, la variabilidad de contextos introduce el riesgo de inferir demasiado del desempeño. Habrán casos entonces en que el conocimiento deba ser evaluado de manera independiente, pues junto con el análisis de la situación quizás sea la base más firme para hacer inferencias.
2. *Seleccionar los métodos más directos y pertinentes para lo que se evalúa.* Mientras más directamente relacionado con el tipo de competencia esté el modo de evaluación, el esfuerzo de aprendizaje no se desviará y los criterios de juicio serán claros para los estudiantes. Evaluar por resolución de problemas –relacionados a una competencia– exige tomar en cuenta que la solución de ellos es específica de un contexto y se basa en estrategias también específicas.
3. *Mientras más limitada sea la base de evidencias para inferir una competencia, menos generalizable será al desempeño en otras tareas.* Hay que utilizar una combinación de métodos, al modo de la triangulación que se usa en las ciencias sociales.

El punto débil de esta argumentación está en el recurso a la metáfora de una sentencia jurídica para explicar el sentido de la evaluación. Más precisamente, en la mantención de un esquema monológico del juicio, en los marcos del cual el juez reúne y califica la validez de las evidencias, interpreta la ley (para el caso, estándares y normas de desempeño) y emite el juicio bajo un supuesto de objetividad garantizada institucionalmente. Por consiguiente, tanto la representación de la realidad que construye, como los criterios para determinar la correcta interpretación de la norma -su recto seguimiento- se hacen pasibles de una irresoluble arbitrariedad. Aquella que surge cuando al supuesto de objetividad le explota internamente la problemática *hermenéutica*. Esto es, cuando no se asume que todo juicio es una interpretación, en el cual la verdad de un estado de cosas y la rectitud de una acción normativa sólo puede tener el carácter de pretensión de validez, susceptible de ser respondida por otro, con un sí o con un no. Con el agravante, en el caso del evaluador de competencias, de que su autoridad no está anclada en

⁷⁹ Gonczy y Athanassou 1996, op. cit. págs. 284-285.

el “efecto de poder” que surge de la legitimidad institucional. Como demuestra Habermas, un juicio sólo puede ser susceptible de verdad y rectitud si es resultado del acuerdo argumentado en una interacción dirigida al entendimiento, exenta de instrumentalización de las cosas y de manipulación estratégica de las personas.

Fuerza es reconocer, sin embargo, que los sustentadores del enfoque holístico conciben la evaluación de competencias de modo cercano al dialógico sugerido en el párrafo precedente⁸⁰. Al discutir el modelo de evaluación clásico en la escuela, Hager y Becket afirman que la evaluación de competencias tiene analogías con el modelo “legal” de las decisiones de un tribunal, en el cual hay espacio para el diálogo evaluador-evaluado y, por consiguiente, para la autoevaluación (es la posibilidad “habermasiana” de decir no a la evaluación recibida y de ser escuchado):

“Las decisiones que se toman al evaluar la competencia son más parecidas a las que se toman en un tribunal que a aquellas que resultan del desempeño en un examen. Necesitamos diseñar sistemas de evaluación que demuestren una competencia (o la falta de ella) tan clara y rápidamente como sea posible [...] Una de las principales ventajas de un modelo de evaluación sentencioso es que, en caso de duda, se pueden pedir más pruebas y no sólo conformarse con hacer inferencias a partir de un conjunto de datos fijo y predeterminado. Si adoptamos un método de esas características, también necesitamos procedimientos de apelación que protejan del riesgo de sesgos. Otra gran ventaja de los modelos sentenciosos es que la evaluación se convierte en un diálogo entre la persona evaluada y el evaluador: es posible defenderse y quizás hasta haya espacio para la autoevaluación”.

La evaluación de competencias es una evaluación de procesos colectivos y comunicacionales

El que todo aprendizaje de competencias es experiencia de vida y de transformación de cultura y saber, evidencia la complejidad de los procesos de evaluación y de los juicios que la materializan. La prestación aislada, precisa Meghnagi, de la cual resulta útil y necesario evaluar la calidad, constituye sólo una parte de la competencia, que es siempre resultado de elaboraciones mentales complejas, incluso cuando la actividad no parece presentar dificultades particulares. Desde este punto de vista, “el saber que sostiene una competencia difícilmente puede ser llevado a categorías de tipo escolar o académico”⁸¹ que permitan su verificación en un examen.

80 Hager y Becket 1996, op. cit. pág. 315.

81 Meghnagi S. 1992, op. cit. pág. 31.

Meghnagi lleva adelante una esclarecedora discusión sobre los métodos de evaluación de competencias que descansan en la “**resolución de problemas**”. Recuerda que el proceso de “problem solving” ha sido objeto de estudios específicos sobre un aspecto crucial: la **comprensión** por el actor de la instrucción por la cual se define el problema. La formulación de las instrucciones no es irrelevante a los fines de la solución, en cuanto puede hacer evidente un aspecto más que otro, sugerir aun implícitamente una estrategia, orientar o desviar, condicionando en los hechos la representación del problema. Entender un problema, por lo tanto, no significa resolverlo sino comprender sus elementos constitutivos y describir adecuadamente la situación problemática. Además, si la comprensión no implica solución, tampoco ocurre a la inversa: la aplicación de una regla o algoritmo puede ser correcta sin comprensión ni conocimiento conectado a un aprendizaje significativo. Con acentos que recuerdan el énfasis de Gadamer en la comprensión como producción de sentido, Meghnagi concluye que ella “*no atañe tanto a las relaciones entre los elementos del problema cuanto a la conexión entre las acciones efectuadas durante la solución, lo que implica conectar cada acción con el objetivo a alcanzar [...] entender un problema significa formarse una representación cognoscitiva relacionada con los elementos necesarios para la solución*”⁸².

En consecuencia, la evaluación basada en la resolución de problemas deberá dotarse de las difíciles condiciones y procedimientos necesarios para identificar las relaciones de significado operadas por el individuo y las interpretaciones elaboradas por éste del problema y de su solución. Como se aprecia, esta conclusión sugiere una conexión con las interacciones que ha tipificado la ciencia-acción sobre todo si se las cruza con la teoría social comunicativa vista ante (capítulos 2 al 4). Resulta muy difícil imaginar procesos de evaluación socialmente válida de competencias que no sean concebidos y realizados como **acciones colectivas**, en las cuales los criterios de evaluación se entiendan, a su vez, como pretensiones de validez operantes en una comunicación.

La experiencia comparada muestra que quienes más se han ocupado de la complejidad de la evaluación de las competencias laborales son los diseñadores del sistema aplicado en Australia (acá presentado como “holístico”). Incluso a nivel burocrático, las definiciones conceptuales utilizadas suelen asumir esa complejidad, como muestra un texto destinado a instructores, que proporciona la siguiente definición de evaluación por el “National Training Board” de ese país:

82 Id. pág. 50.

“Evaluación es el proceso de recolectar evidencia y hacer juicios sobre la naturaleza y extensión del progreso hacia los requerimientos de desempeño surgidos de un estándar o de un producto de aprendizaje y, en el momento apropiado, hacer el juicio acerca de si la competencia ha sido adquirida”⁸³.

La responsabilidad de la evaluación reside en Australia en los “*proveedores registrados*” de capacitación, que pueden ser de origen público, comercial, industrial, de empresa o de una comunidad local. Cuando es necesario, estos proveedores negocian las circunstancias y los métodos de evaluación con las partes de un sector industrial. Cuatro principios metodológicos que configuran una “*expertise*” muy amplia rigen este sistema: de validez, confiabilidad, flexibilidad y equidad⁸⁴:

- Principio de **validez**. Las evaluaciones deben cubrir el rango de calificaciones y conocimientos de una competencia e integrarlos en una aplicación práctica. Los juicios para determinar una competencia en caso de aprendizaje (experiencial) deben basarse en una variedad de contextos y situaciones.
- Principio de **confiabilidad**. Los métodos de evaluación deben, ante los aprendices y en sus diversos contextos, generar confianza en que los estándares han sido interpretados y aplicados consistentemente. Esto asegura la comparabilidad de credenciales.
- Principio de **flexibilidad**. Las prácticas de evaluación deben ser apropiadas al rango y lugar de provisión de la capacitación como a las necesidades de los aprendices. Deben cubrir los componentes de aula y de práctica laboral de la capacitación y realizarse en las condiciones más cercanas posibles a aquellas en que la competencia será aplicada. La evaluación deberá reconocer la competencia independientemente del lugar y la circunstancia en que se adquirió y hacer accesible a los aprendices el paso de un estándar a otro. Estos deben conocer con tiempo suficiente el método de evaluación.
- Principio de **equidad**. Las prácticas y métodos de evaluación deben asegurar equidad y tratamiento igual a casos particulares de aprendices. No discriminar directa o indirectamente por edad, raza, sexo, discapacidad, estatus de empleo o trayectoria social o educativa. Los procedimientos y criterios de juicio deben ser claros para todos. La evaluación debe ser participativa y su proceso desarrollarse y acordarse conjuntamente entre el evaluador y el evaluado. Este debe tener la posibilidad de apelar y de obtener una reevaluación.

83 WORSNOP P. J.:
Competency based
training. How to
do it for trainers.
Australia. 1993.
Pág. 39

84 Id. págs. 41 y ss.

En definitiva, la discusión sobre el carácter colectivo y comunicacional de una evaluación de competencias con aspiraciones sólidas a legitimidad acerca el análisis al tema del reconocimiento social y productivo del trabajo y del saber obreros. Más que en la acción obrera individual o en sus autoevaluaciones y apelaciones, esa evaluación puede sustentar su legitimidad en la apropiación por el **actor colectivo** de los usos del análisis del trabajo, sobre el cual se ha construido la competencia, formulado sus estándares y, luego, definido los procedimientos para emitir los juicios de evaluación.

La complejidad institucional de la evaluación de competencias trasciende las posibilidades de cualquier dispositivo técnico

En tales términos, es la noción misma de evaluación como una **técnica** lo que está en discusión. Indicaciones de la experiencia francesa pueden ilustrar esta tesis. Pero, antes que nada, parece indispensable una aclaración metodológica. El sistema francés de identificación, adquisición y evaluación de competencias profesionales es de una alta densidad institucional, especialmente en el plano educativo. Habida consideración de ello, el análisis requiere a estas alturas, al menos, ciertas precisiones terminológicas respecto del uso de la noción de referencial.

En Francia, la identificación y adquisición de competencias reconoce tres tipos de referencial: el de **empleo** (también llamado de oficio o de actividad profesional); el de **certificación** (también, de dominio profesional o de competencias) y el de **formación**. Más allá, la ley francesa ha establecido desde comienzos de los '90 el sistema de "**balance de competencias**", básicamente orientado a la acreditación para adultos ingresantes en trayectos de formación permanente. Su objeto ha sido definido como el de "*permitir a los trabajadores analizar sus competencias profesionales y personales así como sus aptitudes y motivaciones a fin de definir un proyecto profesional y, cuando corresponda, un proyecto de formación*"⁸⁵.

Los balances de competencias son confeccionados por instituciones ad hoc, que responden a la designación de "Centro Interinstitucional de Balance de Competencias" (CIBC) y están integradas por instituciones estatales vinculadas a la formación profesional. Los centros están obligados a respetar el secreto profesional y el principio de voluntariedad del asalariado y de la libre opción de éste de restituir –o no– a la empresa, la información producida. La ley fija tres fases de elaboración del balance de competencias: la fase *preliminar*, de análisis de la deman-

85 MONOD A.: CIBC, dix ans...En: Rev. Actualité de la Formation Permanente Nro. 143 Dossier: Du référentiel emploi au référentiel formation. 1996. Pág. 6.

da del beneficiario; la fase de *investigación*, de los logros, deseos y posibilidades de éste y la fase de *conclusión*, que culmina en la elaboración de un documento de síntesis y un plan de acción. El rol del Estado en el sistema es, por una parte, definir una reglamentación que clarifique las relaciones contractuales entre las diversas partes, individuos, empresas y organismos acreditadores y, por otra, financiar la utilización del sistema por públicos con barreras de acceso a él, como el de los desempleados⁸⁶.

86 Un pertinente estudio de la experiencia de los “balances de competencias” ha presentado un cuadro muy sugerente de los objetivos buscados por los beneficiarios al demandar el servicio: elaboración de un proyecto profesional (46.4%), búsqueda de formación (21.3%), búsqueda de empleo (20.3%), gestión personal de evolución externa a la empresa actual (4.1%), anticipación de una movilidad voluntaria (3.0%), gestión personal de evolución interna en la empresa actual (2.9%), y preparación para una validación de logros (1.9%) (cf. OSBERT G. et HERTAUX P.: *Activité 1994 en matière de bilan de compétences*. En: *Rev. Actualité de la Formation Permanente* Nro. 143, 1996, op. cit. pág. 22)

87 Bouyx B. 1997, op. cit. pág. 51.

88 MEHAUT P.: *Le diplôme, une norme multi-valente?* En MÖBUS MARTINE et VERDIER E 1997a, op. cit. págs. 264-265.

De los tipos de referencial ya evocados, Bouyx entrega precisiones sobre dos de ellos: el de “actividad profesional” y el de “certificación de dominio profesional”⁸⁷. El “referencial de actividad profesional” se apoya sobre el análisis del trabajo (al modo ETED, por ejemplo) para identificar un objetivo o rol profesional teniendo en cuenta los procesos de inserción y de adaptación al empleo. Su referencia metodológica es la actividad de un trabajador profesional plenamente operacional luego de cinco años de desempeño del empleo. La redacción de este referencial da lugar a una fase importante de *negociación* cuyo objetivo es definir las competencias que los empleadores esperan del titular del diploma. En este sentido, el referencial de actividad “*tiene el valor de un contrato*” que sirve para la elaboración de un referencial de certificación. Este, a su vez, se elabora en una fase más avanzada del proceso, y su referencia es ahora la situación de evaluación de *logros*. Dicho en los términos de la discusión internacional, *constituye el estándar de competencias*, entendido por ejemplo al estilo NVQ. En cambio, el “referencial de actividad” tiene como referencia la situación de trabajo, “*describe las competencias que serán acreditadas por el diploma*”, precisa los indicadores de evaluación de éstas y fija los límites de lo que será exigido al candidato en el momento de la evaluación, cualesquiera sean las modalidades de ésta.

La cuestión es que el referencial de certificación francés y el estándar de competencias NVQ, equivalentes como hemos dicho en su función sistémica, difieren fuertemente respecto de la lógica de formación a que se conectan. P. Mehaut sostiene que en países como Francia o Alemania, con sistemas de formación de alta *densidad institucional*, el diploma es tanto una norma de producción de la formación como una norma de sus resultados (de su evaluación)⁸⁸. En cambio, para sistemas de acreditación individual como la NVQ, la norma es en principio “neutra” respecto de las condiciones de producción de la formación.

Es cierto que el referencial de certificación en Francia es diferente de la normalización de la formación propiamente dicha (programa, ho-

rarios, tipos de enseñanza) y que se puede preparar un diploma por diversas vías, escolar, aprendizaje o formación continua. Pero, en los hechos, el peso de la Educación Nacional en el proceso, en particular de la llamada “Inspección General”, introduce una relación muy fuerte entre las condiciones de adquisición de los saberes y saber hacer y sus condiciones de validación, que resultan “*sobredeterminadas por la lógica de la producción escolar*”.

Por mecanismos distintos, las cosas son similares en Alemania. La construcción de un referencial engloba el reconocimiento de un oficio, las condiciones pedagógicas de su preparación en la empresa y en la escuela, y las condiciones del examen y de atribución del título (por consiguiente las de su evaluación). “*No puede pues separarse el diploma como señal externa del mercado de trabajo de su efecto estructurante sobre las condiciones de producción de la formación misma*”.

La norma (el estándar de competencias) señala así Mehaut, en una tesis crucial, debe tener una cierta **legitimidad** y producir **confianza** entre los actores. En el dominio de la formación inicial, por ejemplo, es difícil fundar esa legitimidad en la sanción “ex post” del mercado. Para los individuos y las familias, el riesgo de error que introduce una relación mercantil es demasiado grande y la visibilidad de las condiciones de mercado demasiado débil. En tal caso, la legitimidad debe sustentarse, de partida, en una instancia capaz de crear confianza social. El imperativo sistémico de legitimidad explica el hecho, significativo, de que la refundación del sistema de certificación inglés, pensado con la pretensión de alcanzar una relación estrecha con el mercado de trabajo y asegurar una regulación mercantil de la formación, haya pasado por una suerte de “golpe de estado” al instalar las NVQ por un acto administrativo.

La cuestión esencial puesta por la búsqueda de legitimidad de la evaluación de las competencias, en el debate francés alemán, o por la de fiabilidad, enfatizada por los estudiosos del sistema australiano o, en fin, por la aclaración lúcida de L. Mertens sobre la condición necesaria del consenso para los sistemas de competencias, es la de una evaluación cuya nota distintiva es su naturaleza de acción social. Se trata de lo que llamaremos el “**principio de sociabilidad**”, o de producción de sociedad, por el cual la validez *científica* de la evaluación de las competencias laborales es establecida por la interacción de los actores sociales mismos: en principio, empresa, trabajadores y expertos.

Este énfasis en la naturaleza socialmente conflictiva de la evaluación de las competencias de los trabajadores es confirmado por las conclusiones de un estudio de casos de empresas siderúrgicas tecnológicamente avanzadas, al que ya hemos recurrido. A. Freytes problematiza allí los métodos de “validación” de competencias utilizados por las empresas, que conducen más bien a lo que P. Zarifian llama “**producción de incompetencia**”⁸⁹. El concepto de competencia, recuerda, remite a los saberes, “saber hacer”, tipos de razonamiento y aptitudes movilizados en situación de trabajo. Las técnicas para evaluarla deben tener en cuenta y valorizar, por consiguiente, los saberes adquiridos en la práctica. No obstante, “*conducen a relegar este tipo de saberes a favor de conocimientos más técnicos, adquiridos a través de cursos de formación ... reflejando la jerarquía de las materias escolares y el poder selectivo de las matemáticas*”. Concluye entonces en que se hace necesario:

“el diseño de procedimientos de validación de las competencias que permitan la valoración de los saberes y habilidades realmente movilizados en el trabajo, no sólo por una cuestión de equidad –para resguardar a los operarios más antiguos de la exclusión– sino también para permitir el efectivo desarrollo de tales capacidades, relevantes para el óptimo funcionamiento de las tecnologías informatizadas y los nuevos modos de organización”.

Una evaluación de competencias científicamente válida es la reconstrucción de la coherencia de una acción pública plural

Sobre la cuestión, esencial, del “principio de sociabilidad”, que para nosotros se afirma en una comprensión experiencial y comunicativa de la teoría social, encontramos todavía pocas señales en la experiencia comparada. Obtendremos algunas de una lectura de un seminario de E. Verdier⁹⁰, que da cuenta de cómo el CEREQ ha debido hacerse cargo de los problemas de **aceptabilidad social** suscitados por las formas científicas convencionales de evaluación de la formación profesional para jóvenes en Francia.

89 Freytes A. 1998, op. cit. págs. 24-25.

90 Cf. Verdier E. 1997, op. cit. (Notas sobre Seminario “Recomposición de la acción pública para el empleo y la formación profesional”).

Ve señales en la experiencia de los programas de formación profesional para una recomposición de la política pública en términos de lo que llama **acción pública**: “*las modalidades de coordinación que vinculan reglas y actores para construcciones colectivas destinadas a producir eficacia económica y, más o menos, cohesión social*”. Si asimilamos ésta al “**principio de sociabilidad**”, entonces podremos concebir la evaluación de competencias como una configuración de actores en la cual se articula la

intervención de la autoridad con los diversos modos de intervención de los actores sociales, dirigiéndose a la producción de un bien público como la formación.

En los términos de una acción pública, la eficacia económica o técnica es considerada una diversificada construcción social que suscita preguntas del orden siguiente: ¿cómo se posicionan y evolucionan el mercado, la negociación institucional tipo negociación colectiva y la intervención pública y de las organizaciones, en primer lugar, de las empresas? ¿cuál es el rol de la acción pública en sí misma? ¿cuál el de la coordinación por organizaciones y por empresas?

Enfrentando tales interrogantes, puntualiza Verdier, en Alemania se habla de “**gobierno privado**”. En el campo de la formación esto significa que, en cada rama, las organizaciones profesionales de los empleadores, en negociación con los sindicatos, determinan los estándares de resultado y de normalización. Este modelo “alemán” constituye, en cierta manera, una respuesta al problema, hoy generalizado, de que en la gestión de un bien público los actores mismos, incluido el Estado, se multiplican y desjerarquizan. Ninguno tiene el monopolio del interés general ni predominio sobre los otros. La consecuencia es que ya no se puede hablar más de gobierno de la acción pública, sino más bien de lo que, en EEUU, J. March llama “*anarquía organizada*”: los actores dictan las reglas pero su poder de estructuración es, a veces, declinante y los objetivos de la acción misma devienen vagos e inciertos, sometidos permanentemente a una serie de influencias. Los procedimientos, entonces, se tornan tan opacos que ya no puede presuponerse como antes la claridad de la acción para todos. En la medida en que cada cual suscribe una noción diferente y a veces antagónica de eficacia, la definición misma -obtención del logro previsto- resultará un desafío social decisivo par el actor:

“en un sistema de competencias y responsabilidades compartidas, la búsqueda de la eficacia pasa por la cooperación”.

Desde la óptica de su dirección, sostiene Verdier, hay tres formas de acción pública: la forma clásica del “gobierno”, la de “redes y vínculos informales” y la de “gubernancia y contratos”. En esta tipología parece claro que el caso más interesante, porque acerca el análisis a las elaboraciones de Habermas –revisado por Zarifian– sobre la acción comunicativa, es el de “**gubernancia y contratos**”. La tesis se sustenta en que esta noción, al reconocer las influencias recíprocas de los acto-

res, concibe la autoridad, por ejemplo la del experto evaluador, sólo en un rol de animador, que ya no prescribe sino que sólo influencia la búsqueda de acuerdos en la forma de contratos (entendimientos racionalmente motivados, se diría siguiendo a Habermas).

91 Esto tiene consecuencias determinantes para el rol del experto, evaluador por ejemplo. En Alemania, el experto es mediador y animador de procesos, *subordinado* al debate entre los interlocutores sociales. En Francia, en cambio, la labor del experto es ampliamente interna a la administración estatal –de la educación– y tiene una importancia de primer plano en cuanto sirve para legitimar las opciones hechas en el proceso (cf. MÖBUS MARTINE et VERDIER E 1997: La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France: des dispositifs institutionnels de coordination. En MÖBUS MARTINE et VERDIER E 1997a, op. cit. pág. 290)

92 Simon busca reemplazar la abstracción que ve al individuo como un “instrumento” de la organización por otra que “reconoce que los miembros de una organización tienen deseos, motivos e impulsos, y que están limitados en su conocimiento y sus capacidades de aprender y resolver problemas” (cf. March J. and Simon H 1993, op. cit. pág. 157.)

En un esquema de “governancia”, el Estado establece cadenas de contratos, convenios o compromisos, que le permiten la delegación efectiva de sus funciones en actores privados. La noción clave de la arquitectura institucional es entonces la de “**compromiso**”, lo que aporta otra consecuencia metodológica esencial. En efecto, toda estructura de compromisos exige la realización sistemática de evaluaciones que permitan determinar el grado de cumplimiento de cada compromiso asumido por el actor. El punto es que entre la inestabilidad de los contextos actuales, el compromiso y la evaluación, habrá siempre una coherencia muy problemática. Desde nuestra perspectiva teórica, el análisis se ha abierto a la teoría de la acción comunicativa y a los procedimientos e instrumentos organizables en la lingüística de los actos de habla, por ejemplo, al modo sugerido por las elaboraciones de F. Flores que, como se vio, examina toda organización como estructura de conversaciones compromisorias (cf. apartado 4.3).

Como consecuencia de aplicarle la noción de governancia, la evaluación de la acción pública se transforma a fondo. Pasa del tradicional control por la autoridad, de la aplicación de la norma a la incitación y ejercicio de controles *con* los actores privados. La evaluación será entonces la “**construcción de la coherencia**” de la acción pública regida ésta, a su vez, no por una norma o estándar rígido y prescriptivo sino una capaz de evolucionar según los acuerdos y –nuevos– compromisos de los actores. La fuerza de la norma no proviene ya de su poder de coerción sino de su **poder gestor**, la acción de evaluación adquiere las formas de una organización⁹¹.

Desde un punto de vista más abstracto, lo que es cuestionado por la tesis es el concepto clásico de racionalidad de la acción y, por consiguiente, el tipo de medición que debe realizar quien evalúa. En los marcos de la acción pública, para Verdier la racionalidad instrumental (recurso técnico directo de optimización de la acción) debe ser sustituida por una “**racionalidad limitada**” al modo de H. Simon. Esto es, una lógica en la cual no hay relación transparente entre el objetivo de la acción y su desempeño. La racionalidad se manifiesta, en consecuencia, a través de acuerdos y compromisos entre actores en contextos grupales específicos⁹². Como cada cual asume su propia interpretación

del hacer, la característica fundamental de la acción resulta así la intermediación. En esta línea, todo conocimiento de la acción será “*compreensivo*”, buscará “*reconstruir las lógicas de los actores*”, los principios a partir de los cuales toman decisiones en un marco de posibilidades que no dominan y que, por consiguiente, no pueden optimizar por sí solos. La consecuencia es que ni evaluadores, ni evaluado, ni experto, pueden, aislada o monológicamente, realizar desempeños óptimos o emitir juicios válidamente fundados.

La acción pública se ordena entonces según una concepción constructivista cuyos resultados son producto de interacciones diversas, en absoluto asegurados a priori por método o técnica alguna. En una óptica de racionalidad limitada, el logro se mide según un tipo de evaluación que Verdier llama “*concomitante*”. Una evaluación que interviene durante el desarrollo mismo de la acción a evaluar, de modo que genera un *aprendizaje* en los actores que les posibilita incrementar paulatinamente la eficacia de su intervención. La noción de aprendizaje aplicada a la evaluación permite otra ganancia decisiva: no prejuzga el sentido de los desempeños a evaluar sino que “*busca determinar los objetivos reales y/o el modo cómo éstos son reformulados en el transcurso de la acción*”.

Verdier completa su idea de la evaluación acentuando los rasgos interpretativos y comunicativos de ella. Dados los imperativos de legitimidad emergentes de los contextos sociales modernos, la evaluación debe ser *pluralista*, esto es, favorecer el pasaje desde una actitud o cultura de control a una cultura de evaluación susceptible de apropiación por cada actor. Como el desempeño que se evalúa es incremental, y no está sujeto a imposición jerárquica alguna, entonces la evaluación pluralista será asumida por los actores, permitiéndoles llegar a los acuerdos y entendimientos necesarios. Se habrán alcanzado condiciones indispensables de su aceptabilidad racional.

Por otra parte, una evaluación de este tipo es *relativa* o adecuada al referencial -la norma- y a la particular configuración de actores en la cual se realiza. Es decir, está vinculada con el modo de acción que utilizan los actores, teniendo en cuenta que éste evoluciona con el tiempo y es objeto de una pluralidad de interpretaciones. Los imperativos de pertinencia y legitimidad la conectan, a su vez, a la organización de las relaciones entre actores y a los instrumentos, procedimientos y recursos movilizados por éstos en la acción. Que la evaluación sea así “relativa”, significa para Verdier que se construye trabajando sobre el *sentido* de la acción misma que se evalúa, favoreciendo por lo tanto la *discusión* sobre ésta.

Sobre este “relativismo” del abordaje de Verdier se hace necesaria sin embargo una explicación. No debiera asimilársele a un “contextualismo”, en el sentido de que la validez de los juicios quede fijada a su contexto y no tenga pretensiones de la universalidad propia de todo conocimiento válido. El punto para esta interdicción está en que toda la estrategia conceptual, acá presentada, dirige su argumentación al establecimiento de patrones de “objetividad”. Por ello, la metodología puede ser bien explicada por las teorizaciones de Habermas sobre el hecho, inevitable, de que el desempeño aquí y ahora de pretensiones de validez no implica necesariamente reducción alguna de su valor de verdad. Al contrario, justamente porque el juicio del evaluador pretende un sentido válido para todos es que, emitido ante interlocutores dispuestos a discutir, presupone automáticamente la posibilidad de entendimiento con ellos sobre la base de un patrón común de referencia. Sin éste, no tiene sentido hablar de sentido y, por consiguiente, tampoco lo tiene sostener que la evaluación es relativa al contexto⁹³.

En su expresión más acabada, la evaluación como acción pública se hace efectiva en un “**consejo de evaluación**”, integrado por todos los actores implicados, que se constituye como “**el garante de su calidad científica**”. Los evaluadores –técnicos– presentan ante este consejo, dice Verdier, los resultados de su trabajo a medida que avanzan en él y el grupo de representantes de actores reacciona y dictamina. La paradoja es que, entendida como acción pública, la evaluación se realiza como una construcción social mientras que los debates que provoca son a menudo tecnicistas, se discute sobre la “objetividad”. Se olvida así que el compromiso de los actores es complejo, lo cual hace imposible obtener, sólo por un ejercicio técnico, una conclusión objetiva sobre el valor de la acción evaluada:

*“lo que se requiere [de la evaluación] es una producción de conocimiento que permita **construir y dialogar** a través de él, no sólo afirmar sino también **justificar**: en una sociedad compleja la justificación es importante”.*

La conclusión es que evaluar válidamente competencias laborales, hacerlo según condiciones mínimas de legitimidad y aceptabilidad racional es una práctica social, antes que una técnica que se realiza por el medio privilegiado de la interacción comunicativa, orientada al entendimiento y el compromiso. Plenamente, es una reconstrucción de la coherencia de sentido de la acción evaluada. Sus instrumentos y procedimientos pueden beneficiarse así de todo el acervo teórico y metodo-

93 Cabe recordar que esta solución, que salva la universalidad para el problema de la contextualidad, ha sido criticada en el discurso de Habermas por Zarifian y Flores (apartados 4.2 y 4.3, respectivamente).

lógico desarrollado en los capítulos 2, 3 y 4. En particular, de las formulaciones de la ciencia-acción, de los esquemas de reconstrucción hermenéutica y pragmático lingüística de la experiencia, y de las adecuaciones sistemáticas de la acción comunicativa a los contextos de la acción organizada.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO T. (1992): *Dialéctica negativa*. Taurus. Madrid
- ALALUF M. y STROOBANTS M. (1994): ¿Moviliza la competencia al obrero?. En: *Las competencias: el concepto y la realidad*. Rev. CEDEFOP. Formación Profesional Nro. 1/1994. Berlín.
- ARENDT H. (1993): *La condición humana*. Paidós. México
- ARGYRIS C., PUTNAM R. and MAC LAIN SMITH, D. (1985): *Action science*. Jossey Bass Publishers. San Francisco.
- ARGYRIS C. and SCHÖN D.A. (1978): *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading (Mass): Addison Wesley.
- ARGYRIS C. and SCHÖN D.A. (1989): *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. Jossey Bass Publishers. San Francisco
- ARGYRIS C. and SCHÖN D.A. (1996): *Organizational learning II: Theory, Method and Practice*. Reading. (Mass.) Addison-Wesley.
- ASHWORTH P.D. & SAXTON J. (1990): On Competence. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. Nro. 2, Londres. En Rainbird H. (1995) op. cit.
- AUSTIN J.L. (1990): *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. Barcelona. España.
- BAEZA MÓNICA y MERTENS L. (1998): *La norma ISO 9000 y la competencia laboral*. Eds. Conocer-OIT-CIMO. México DF.
- BASTOS, JOÃO AUGUSTO (1997): "Educação e tecnologia". En Rev. *Educação e tecnologia*, Curitiba, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Brasil.
- BENGT-ÅKE LUNDVALL (ed) (1992): *National Systems of Innovation. Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. Pinter Eds.. London and N. York.
- BENGT-ÅKE LUNDVALL (1992): User-Producer Relationships, National Systems of Innovation and Internationalisation. En BENGT ÅKE LUNDVALL (ed) (1992) op. cit.

- BENJAMIN W. (1990): *El origen del drama barroco alemán*. Taurus. Madrid.
- BERKELEY J. (1995): « En busca de la empleabilidad durante toda la vida: prioridades en materia de formación profesional». En Rev. *Formación Profesional*. CEDEFOP. Salónica. Grecia. Nro. 5 Mayo-Agosto, 1995: *La generación de competencias en la empresa*.
- BERNSTEIN R. (1991): *Perfiles filosóficos. Ensayos a la manera pragmática*. Siglo XXI Eds. México DF.
- BOURDIEU P. (1991): *El sentido práctico*. Taurus. Madrid.
- BOUYX B. (1997): Le système de négociation et de construction des diplômes technologiques et professionnels en France. En MÖBUS MARTINE et VERDIER E. (eds.) *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs*. L'Hartman. Paris. 1997a.
- BROCHIER D., FROMENT JEAN-PIERRE et d'IRIBARNE A. (1990): «La formation en alternance intégrée à la production». En *Formation Emploi* Nro. 30. Paris.
- BRODA J. y ROCHE P. (1993): "Autour du lien savant. Savoirs et savoir se dire". Rev. «*Formation Emploi*» Nro. 41. La Documentation Française. Paris. Enero-Marzo 1993.
- CAMPINOS DUBERNET, MYRIAM (1995): "Organización autoformativa y movilidad. Los técnicos de explotación en la química". En Rev. *Formación Profesional* Nro. 5.
- CAMPINOS-DUBERNET M., et MARQUETTE C. (1997): *Les normes d'assurance qualité ISO 9000: une opportunité de rationalisation des processus d'apprentissage de l'entreprise?*. GIP Mutations Industrielles, CNRS, Les cahiers de recherche Nro. 73, Octobre.
- CAMPINOS-DUBERNET M. et MARQUETTE C. (1998): Les normes d'assurance qualité ISO 9000. Prescription accrue ou opération de dévoilement des savoirs de l'entreprise? En " Céreq Bref" Nro. 140. Marseille. France. Mars
- CALZA BINI P. (1995): "Approches socio-économiques du marché du travail". En JOBERT ANNETTE, MARRY CATHERINA et TANGUY LUCIE: *Education et travail en Grande Bretagne, Allemagne et Italie*. Armand Colin Ed. Paris.
- CAZAMIAN P. (1987): *Traité d'ergonomie*. Paris. Editions Octares Entreprises.
- COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI (1998): *La educación encierra un tesoro*. Santillana Eds. UNESCO. Madrid.
- CORIAT B. y TADDEI DOMINIQUE (1993): *Entreprise France. Made in France* \2. Librairie Générale Française. Paris.

- CHANDLER, ALFRED D. Jr, HAGSTRÖM PETER, and SÖLVELL ÖRJAN (1998): *The Dynamic Firm. The Role of Technology, Strategy, Organization and Regions*. Oxford University Press. New York. N.Y.
- DECIBE SUSANA. (1995): «Construyamos un ambiente donde lo común sea actuar con rectitud». En Boletín Informativo de la Secretaría de Políticas Universitarias, Nro. 3, 1995, Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- DEMO PEDRO, (1997) : “Educação profissional: desafio da competência humana para trabalhar”. En Ministerio do Trabalho, Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional: *Educação Profissional: o debate da(s) competência(s)*. Brasília.
- DEWEY J. (1995): *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Eds. Morata. Madrid.
- DREYFUS H. (1991): *Being in the World*. The MIT Press, Massachusetts Institute of Technology. Cambridge, Massachusetts, USA. Hay una traducción al castellano (1996): *Ser en el mundo*. Cuatro Vientos. Santiago de Chile.
- DREYFUS H.L. et RABINOW P. (1992): *Michel Foucault. Un parcours philosophique*. Eds. Gallimard. Paris.
- DUGUÉ ELIZABETH (1994): La gestion des competences: les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. En Rev. *Sociologie du Travail* Nro. 3, 1994. Paris.
- DYBOWSKI GISELA (1995): «El aprendizaje profesional dentro de los procesos de innovación fabriles: implicaciones para la formación profesional». En Rev. *Formación Profesional*. Nro. 5.
- FLORES F. y WINOGRAD T. (1989): *Hacia la comprensión de la informática y la cognición*. Ed. Hispano Europea. Barcelona, España.
- FLORES F. (1992): *Inventando la empresa del siglo XXI*. Eds. Pedagógicas Chilenas. Santiago.
- FLORES F. (1994): *Creando organizaciones para el futuro*. Dolmen Ediciones. Santiago de Chile.
- FOUCAULT M. (1984): “Politics and Ethics: An interview”. En RABINOW P (ed) *The Foucault Reader*. New York.
- FOUCAULT M. (1984): “What is Enlightenment?”. En Rabinow P, op. cit.
- FOUCAULT M. (1988): *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Eds. México.
- FOUCAULT M. (1992): “Deux essais sur le sujet et le pouvoir”. En Dreyfus H.L. et Rabinow P. *Michel Foucault. Un parcours philosophique*. Eds. Gallimard. Paris.
- FREYSSINET M. (1990): “Dos formas sociales de automatización”. En Rev. *Sociología del Trabajo*, Nro. 10. Siglo XXI Eds. Madrid.

- FREYSSINET M. (1997): *¿Máquinas autoanalizantes?* PIETTE-CONICET. Buenos Aires.
- FREYTES ADA (1998): "Gestión de recursos humanos y desarrollo de nuevas competencias: una construcción compleja. Estudio de casos en el sector siderúrgico". Ponencia presentada al IV Congreso de Especialistas del Trabajo, organizado por ASET. Buenos Aires, 4 al 6 de noviembre de 1998.
- GADAMER H. G. (1991): *Verdad y método*. Eds. Sígueme. Salamanca. España.
- GALLIE D. (1988): Introduction. *Employment in Britain*. Basil Blackwell. Oxford.
- GELLER L. (1996): "Orientación para la capacitación y formación profesional. Propuesta para un Consejo Local en Rosario". OIT - Municipalidad de Rosario. Mimeo. Rosario. Argentina.
- GELLER L. y RAMOS C. (1997): Chile: Innovaciones en la empresa industrial metalmecánica, 1990-1995. Programas y resultados de la gestión de productividad. OIT-ACDI. Santiago de Chile.
- GONCZI A. y ATHANASOU J. (1996): "Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia". En: ARGÜELLES A. (comp): *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. Limusa Noriega Eds. México DF.
- GORE, E. (1996): *La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos*. Eds. Gránica. Buenos Aires.
- GOUTMAN MARIANA y LÓPEZ D. (1997): Contratos de aprendizaje. Informe. Análisis de la experiencia y perspectivas. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Dirección de Asistencia Técnica para el Empleo y la Capacitación Laboral. Buenos Aires. Noviembre de 1997.
- HABERMAS J. (1975): "W. Benjamin: Crítica concienciadora o crítica salvadora". En: *Perfiles filosófico-políticos*. Taurus. Madrid..
- HABERMAS J. (1988): *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos. Madrid.
- HABERMAS J. (1989): *Teoría de la acción comunicativa. T I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus. Buenos Aires.
- HABERMAS J. (1990a): *Conocimiento e Interés*. Taurus. Madrid.
- HABERMAS J. (1990b): *Pensamiento postmetafísico*. Taurus. Madrid.
- HABERMAS J. (1990c): *Teoría de la acción comunicativa. T II. Crítica de la razón funcionalista*. Taurus. Buenos Aires.
- HABERMAS J. (1991) : *Conciencia moral y acción comunicativa*. Eds. Península. Barcelona.
- HABERMAS J. (1998): *Facticidad y validez*. Ed. Trotta. Madrid.

- HAGER P. y BECKETT D. (1996): "Bases filosóficas del concepto integrado de competencia". En: ARGÜELLES A. (comp): *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. Limusa Noriega Eds. México DF.
- HANCKÉ B. and CASPER S. (1996): *ISO 9000 in the French and German Car Industry. How international quality standards support varieties of capitalism*. WZB Berlin. FSI 96-313. Agosto 1996.
- HANDLEY D. (1996): El desarrollo del sistema de calificación profesional nacional en el Reino Unido. En: ARGÜELLES A. (comp): *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. Limusa Noriega Eds. México DF.
- HEIDEGGER M. (1993): *EL Ser y el tiempo*. FCE. México.
- HEIDEGGER M. (1996): Lenguaje de tradición y lenguaje técnico. En: *Artefacto*, Nro. 1, diciembre. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- HERNÁNDEZ D. (1994): Reestructuración en las empresas y cambio tecnológico. En ROJAS E. et al., *Los sindicatos y la tecnología: cambio técnico y organizacional en las industrias metalmeccánica y de la alimentación en Argentina*. ACDI-OIT. Santiago de Chile. 1994.
- HIRSCHHORN L. (1987): *La superación de la mecanización*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid.
- HOUDÉ O. (1998): "Je pense, donc j'inhibe". En *Le Monde de L'Education*, Paris, Enero de 1998.
- ISHIKAWA K. (1984): *Le TQC ou la qualité à la japonaise*. AFNOR-Gestion. Paris.
- JOBERT ANNETTE, MARRY CATHERINA et TANGUY LUCIE (1995): *Education et travail en Grande Bretagne, Allemagne et Italie*. Armand Colin Ed. Paris.
- JOHNSON BJÖRN (1992): Institutional Learning. En BENGT-ÅKE LUNDEVALL (ed): *National Systems of Innovation. Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. Pinter Eds.. London and N. York.
- JOHNSON B. y LUNDEVALL B-A. (1994): «Sistemas nacionales de innovación y aprendizaje institucional». En *Rev. Comercio Exterior*. Agosto de 1994. México DF.
- JONES B., et WOOD S. (1984): Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies. *Sociologie du travail* Nro. 4. Paris.
- KOCH R (1997): La renovation des formations professionnelles réglementées: instrument majeur de modernisation du système dual depuis les années 1970. En MÖBUS MARTINE et VERDIER E (1997a) op. cit.
- KOIKE KAZUO and TAKENORI INOKI (1990): *Skill Formation in Japan and Southeast Asia*. University of Tokyo Press,

- KUDA EVA (1997): Le renouvellement des formations industrielles de la métallurgie. En MÖBUS MARTINE et VERDIER E (1997a) op. cit.
- KUTSCHA G. (1997): La modernisation du système dual: le cas des formations tertiaires de bureau. En MÖBUS MARTINE et VERDIER E (1997a) op. cit.
- LAVE JEAN and WENGER ETIENNE (1995): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. New York. N.Y.
- LIAROUTZOS O. (1997): "L'analyse du travail et la construction de l'offre de formation". Seminario para el MTSS de Argentina, realizado entre el 8 y el 12 de septiembre de 1997. Hay texto disponible en el PIETTE. Buenos Aires.
- LICHTENBERGER Y. (1993): «Resources humaines, formation et qualification: renouveler les approches». En CORIAT B. y TADDEI DOMINIQUE: *Entreprise France. Made in France* \2. Librairie Générale Française. Paris.
- LINHART D. (1990): ¿Qué cambios en la empresa?. En Rev. *Sociología del Trabajo*, Nro. 11. Siglo XXI. Madrid.
- LINHART D. (1995): *La visión francesa de la evolución del trabajo y la empresa*. PIETTE. Buenos Aires.
- LUHMANN N. (1991): *Sistemas sociales*. Alianza. México.
- MALLET L. (1995): «Organización formativa, coordinación y motivación». En Rev. *Formación Profesional*, Nro. 5.
- MANDON NICOLE (1996): Emplois. Analyse de leurs évolutions et des compétences mises en oeuvre. Découvertes et exigences. En *Actualité de la Formation Permanente*, Nro. 143. Paris.
- MARCH J. and SIMON H. (1993): *Organizations*. Blackwell Publishers. Cambridge, Mass. EEUU.
- MARQUETTE C. (1997): Spécialisation et diplômes professionnels: le cas du baccalauréat professionnel "process". En MÖBUS MARTINE et VERDIER E (1997a) op. cit.
- MARSDEN D. (1995): Théories économiques et problèmes de formation. En JOBERT ANNETTE, MARRY CATHERINA et TANGUY LUCIE: *Education et travail en Grande Bretagne, Allemagne et Italie*. Armand Colin Ed. Paris.
- MATURANA H. (1970): *Biology of cognition*.
- McCARTHY T. (1992): *Ideales e Ilusiones. Reconstrucción y deconstrucción de la teoría crítica contemporánea*. Tecnos. Madrid.
- MEGHNAGI S. (1992): *Conoscenza e competenza*. Loescher Ed. Torino.
- MEGHNAGI S. (1995): "De l'éducation des adultes à la formation des compétences". En JOBERT ANNETTE, MARRY CATHERINE et

- TANGUY, LUCIE: *Education et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Armand Colin. Paris.
- MEHAUT P. (1997): Le diplôme, une norme multivalente?. En MÖBUS MARTINE et VERDIER E (1997a) op. cit.
- MERCHERS J. (1990): L'automatisation: des connaissances plus abs-traites? En *Rev. Formation Emploi*. Nro. 32. Oct. Dec.
- MERRIT DONNA (1997): A conceptual framework for industry-based skill standards. Institute on Education and the Economy (IEE) Brief #13, 1997. Columbia University. Mimeo.
- MERTENS L. (1996): *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. OIT-CINTERFOR-conocer. Montevideo.
- MERTENS L. (1997): *México: estrategias de mejora de productividad y de recursos humanos en las industrias de alimentos y metalmecánicas*. OIT - ACDI. Santiago de Chile.
- MÖBUS MARTINE et VERDIER E. (eds) (1997a): *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs*. L'Harmattan. Paris.
- MÖBUS MARTINE et VERDIER E. (1997): La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France: des dispositifs institutionnels de coordination. En MÖBUS MARTINE et VERDIER E. (1997a) op. cit.
- MONOD A. (1996): CIBC, dix ans...En: *Rev. Actualité de la Formation Permanente* Nro. 143 Dossier: Du référentiel emploi au référentiel formation.
- MONTERO LEITE E. (1996): *El rescate de la calificación*. OIT-CINTERFOR. Montevideo.
- NELSON R & WINTER S. (1982): *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Harvard University Press. Cambridge Massachusetts. EEUU.
- NONAKAI. and TAKEUCHI I. (1995): *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamic of Innovation*. Oxford University Press. New York. N.Y.
- NOVICK MARTA y BUCETA MARIANA (1996): La "trama productiva" del sector automotriz argentino. Cambios en las firmas y demanda de nuevas competencias profesionales. Ponencia al Segundo Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, Aguas de Lindoia, Brasil, 1 al 5 de diciembre de 1996. Mimeo. Buenos Aires.
- ONSTENK J. (1995): «El aprendizaje en el puesto de trabajo ante un cambio en la organización de la industria de transformación». En *Rev. Formación Profesional* Nro. 5.

- OSBERT G. et HERTAUX P. (1996): Activité 1994 en matière de bilan de compétences. En: Rev. Actualité de la Formation Permanente Nro. 143, op. cit.
- PALOMARES L. y MERTENS L. (1993): Cambios en la gestión y actitud empresarial en América Latina. Un marco de análisis. En Rev. *Economía & Trabajo* Nro. 2. Santiago de Chile.
- PARKES D. (1994): Competencia y contexto. Visión global de la escena británica. En: *Las competencias: el concepto y la realidad*. Rev. CEDEFOP. Formación Profesional Nro. 1/1994. Berlín.
- PARLIER M. (1996): "De l'entreprise qui forme à l'entreprise qui apprend". Rev. *Actualité de la Formation Permanente* Nro. 143 Dossier: Du référentiel emploi au référentiel formation. Paris.
- PERRENOUD P. (1994): "Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants une opposition discutable". En *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l' IUFM*, Grenoble, IUFM.
- POLANYI M. (1958): *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, University of Chicago Press.
- POLANYI M. (1967): *The tacit knowledge*. Doubleday. New York.
- RAINBIRD H. (1995): La construction sociale de la qualification. En JOBERT ANNETTE, MARRY CATHERINA et TANGUY LUCIE: *Education et travail en Grande Bretagne, Allemagne et Italie*. Armand Colin Ed. Paris.
- REICH R. (1991): *El Trabajo de las Naciones*. Vergara. Buenos Aires.
- REYNAUD JEAN DANIEL (1989): *Les règles du jeu. La action collective et la régulation sociale*. Armand Colin. Paris.
- RICOEUR P. (1991): *Finitud y culpabilidad*. Taurus. Buenos Aires.
- RICOEUR P. (1995): *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI. México.
- ROELENS NICOLE (1989): «La quête, l'épreuve et l'oeuvre: la constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience». *Education Permanente* Nro. 100-101. Apprendre par l'expérience.
- ROJAS E., CATALANO A.M., HERNÁNDEZ D., ROSENDO R., y SLADOGNA M. (1995): *Los sindicatos y la tecnología: cambios técnicos y de organización en las industrias metalmecánica y de la alimentación en Argentina*. OIT - ACDI. Santiago de Chile..
- ROJAS E., CATALANO A.M., HERNÁNDEZ D., MARX J., PUCCIO I., ROSENDO R. y SLADOGNA M. (1997): *La educación desestabilizada por la competitividad. Las demandas del mundo del trabajo al sistema educativo*. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- ROJAS E. (1997): Aprendizaje, experiencia de trabajo y tecnología: el actor como sujeto de su práctica productiva. En Rev. Educação e

- Tecnologia Nro. 2. Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Curitiba, Brasil
- ROPÉ FRANÇOISE et LUCIE TANGUY (1994): *Savoir et compétences. De l'usage social des notions à leur problématisation*. L'Harmattan. Paris.
- SAINT ARNAUD Y. (1993): *Connaître par l'action*. Sherbrooke: Noir sur blanc.
- SAVOYANT A. (1996): Une approche cognitive de l'alternance. CEREQ Bref Nro. 118. Marseille.
- SCHÖN D.A. (1983): *The reflective practitioner, how professionals think in action*. USA: Basic Books.
- SCHÖN D.A. (1987): *Educating the reflective practitioner*. Jossey Bass Publishers. San Francisco. Hay versión en castellano: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia y Eds. Paidós. Barcelona. España. 1992
- SEARLE J. (1994): *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Planeta-Agostini. Madrid. España.
- SEGRESTIN D. (1992): *Sociologie de la entreprise*. Armand Colin. Paris.
- SERRE F. (1992): La science action, le rapport entre la science et la pratique professionnelle. En TESSIER R. et TELLIER Y. (ed): *Changement planifié et développement des organisations: méthodes d'intervention, consultation et formation*. Presse de l'Université de Quebec. Quebec.
- SPENDER J. C. (1998): The Geographies of Strategic Competence: Borrowing from Social and Educational Psychology to Sketch an Activity and Knowledge-Based Theory of the Firm. En: CHANDLER, ALFRED D. Jr, HAGSTRÖM PETER, and SÖLVELL ÖRJAN: *The Dynamic Firm. The Role of Technology, Strategy, Organization and Regions*. Oxford University Press. New York. N.Y.
- TANGUY LUCIE (1991): *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France*. La documentation Française. Paris.
- TANGUY LUCIE. (1994): Rationalisation pédagogique et légitimité politique. En ROPÉ F. et TANGUY L. (1994). op. cit.
- VERDIER E. (1995): Négocier et construire des diplomes. Les incertitudes des coordinations économiques et sociales. *Rev. Formation Emploi* Nro. 52. Paris.
- VERDIER, E. (1997): *Recomposición de la acción pública para el empleo y la formación profesional* Seminario organizado por el CONICET y el PIETTE, entre el 1 y el 5 de diciembre de 1997, en Buenos Aires. Hay texto redactado por nosotros, disponible en la Dirección de Asistencia Técnica par el Empleo y la Capacitación Laboral del MTSS.
- VIGOTSKY L. (1995): *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós. Buenos Aires.

- WITTORSKI R. (1997): *Analyse du travail et production de compétences collectives*. L'Harmattan. Paris.
- WOLF ALISON (1994): La medición de la "competencia": la experiencia del Reino Unido. En: *Las competencias: el concepto y la realidad*. Rev. CEDEFOP. Formación Profesional Nro. 1/1994. Berlín.
- WORSNOP P. J. (1993): *Competency based training. How to do it for trainers*. Australia.
- ZARIFIAN P. (1996): *Travail et communication. Essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle*. PUF. Paris.
- ZARIFIAN P. (1995): "La organización autoformativa y el modelo de las competencias: ¿qué motivos? ¿qué aprendizajes?". En *Rev. Formación Profesional* Nro. 5.

Este libro
se terminó de imprimir en el
Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT
en Montevideo, agosto de 1999