

Antecedentes y fundamentos para la construcción de una política de acreditación de los saberes del trabajo

Ana Drolas³

1. Introducción

El trabajo es por definición una actividad humana. Una actividad teleológicamente dirigida a la transformación del mundo y originada en la necesidad. Una necesidad que, a diferencia de las necesidades biológicas, se construye en la interacción con otros en contextos de socialización diversos. La historia del hombre es también la de la construcción de esas necesidades y de la manera de satisfacerlas.

Existen múltiples maneras de concebir y mirar el trabajo: en tanto reconocimiento de esta necesidad derivada de una falta, por tanto, como un castigo; como esfuerzo y sacrificio que ennoblece al que lo realiza; como destino trágico de los que han nacido sin estrella; como elemento estructurante del ser social y dador de un lugar jerarquizado; como imposición de los otros que dominan; como regulador de la vida en común, entre tantas otras concepciones histórica y geográficamente construidas.

En la modernidad occidental, el trabajo es la actividad fundamental en la vida de los adultos en la medida en que organiza la vida en común y construye subjetividad. Sin embargo, el trabajo se halla socialmente clasificado. Hay trabajos duros y otros creativos; penosos y descansados; importantes e invisibles; complejos y simples; trabajo intelectual y trabajo manual. Esta última distinción confirma la piedra angular en la que se montan las jerarquías sociales.

Los procesos de trabajo se han organizado en base a esta premisa. El siglo xx ha sido definitorio, a partir de la llamada organización científica del trabajo, para llevar este principio al lugar de modelo. Las formas institucionales de transmisión del saber, por su parte, han cofundado la separación entre el hacer y el pensar. La posibilidad de constituir sistemas educativos (o cualquier forma sistemática de transmitir saberes) se funda en la formalización de los saberes, en su objetivación y su organización para ser transmitidos de unos a otros, y esta objetivación ha tenido, fundamentalmente, la forma de palabras.

Históricamente, los saberes laborales o saberes del trabajo fueron incluidos en el sistema educativo como *preparación para*. De algún modo, se asoció la formación vinculada al trabajo con una formación terminal que preparaba para el mundo del trabajo, considerado como el espacio de aplicación de

³ Licenciada en Ciencia Política (UBA). Doctora en Sociología (UCM). Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Centro de Estudios Laborales (CEIL).

lo construido en las aulas. La experiencia de trabajo de los adultos no fue más que, en el mejor de los casos, un recurso didáctico al que los docentes ape- laban como elemento de conexión de los contenidos definidos previamente y los conocimientos previos de las personas a quienes se intentaba impartirlos.

No obstante, se hace necesario revertir el sentido que históricamente se le ha dado al trabajo en la educación sistemática, concibiendo la experiencia de trabajo de las personas y sus biografías como lugares privilegiados de aprendi- zaje legítimo y legitimado, lo que supone la ardua tarea de hallar los modos de articulación entre dos tipos de saberes que si bien están vinculados, no son es- trictamente equiparables. Reconocer al trabajo como hecho pedagógico, como momento de aprendizaje, sin caer en perspectivas reduccionistas, debe en- contrarse en la base de cualquier intento por traer las experiencias a las aulas.

¿Cuáles son esos tipos de saberes? Por un lado, los saberes académicos, los conocimientos constituidos por conceptos ordenados jerárquicamente en sistemas (leyes, teorías científicas, etcétera). Por otro lado, los saberes de la experiencia que, si bien y necesariamente contienen conceptos, están forma- dos especialmente por saberes de acción (capacidad de hacer cosas) y de situación (posibilidad de determinar la pertinencia y eficacia de las acciones que transformen esas situaciones o de conocimientos que las expliquen). Estos saberes se validan más por su capacidad de adaptación a los objetivos de la acción social que por criterios científicos (aunque no los excluyen).

De este modo, los puentes que pueden establecerse entre los distintos tipos de saberes (escolares/académicos y de experiencia de trabajo) deben fundarse en la creación de metodologías que permitan el diálogo entre am- bos. No es posible mirar los *problemas nuevos* con *ojos viejos*, o no debería serlo. Por eso la relevancia insoslayable de pensar esas nuevas miradas para iniciar un proceso de reorientación y búsqueda de esas metodologías, basa- das en algunos criterios que es necesario explicitar en esta introducción.

En primer lugar, la convicción de que debe fortalecerse el rol activo del sis- tema educativo en la distribución y legitimación de los saberes. En la medida en que es la institución con mayor capacidad de penetración en el territorio y en los distintos sectores de la sociedad, al mismo tiempo que es la que acumula la mayor experiencia en cuanto a sistematización y transmisión de saberes, el sistema educativo es un actor central de cualquier tipo de política pública de certificación de saberes.

En segundo lugar, el hecho de que el sistema educativo reconozca y acre- dite el trabajo productivo como creador de saberes válidos constituye un acto de justicia hacia todas las personas que trabajan (independientemente del carácter formal o informal en que se ejerza dicho trabajo), y al mismo tiempo contribuye al enriquecimiento de la cultura y de los propios saberes escolares.

En tercer lugar, revalorizar que, a pesar de los vaivenes políticos en lo que respecta a la educación, sus marchas y contramarchas, aún hoy las credenciales del sistema educativo, en sus distintos niveles y modalidades, poseen y otorgan un valor agregado innegable en relación a otro tipo de certificaciones de saberes.

Finalmente, creemos que es posible hallar formas de diálogo entre los saberes construidos en el trabajo y los saberes escolares que posibiliten, por un lado, la valorización de la experiencia en términos educativos, favoreciendo el tránsito entre la educación y el trabajo en diversas direcciones a lo largo de las trayectorias de los sujetos, y, por otro, el enriquecimiento de los programas y contenidos de la educación sistemática, a partir del reconocimiento de los distintos tipos de saberes que son puestos en juego por las personas en su experiencia cotidiana de trabajo.

El ensayo que se presenta no tiene más intención que dar cuenta del problema y comenzar a sentar las bases que posibiliten dar las discusiones necesarias. En este contexto, el proyecto de OEI Uruguay constituye un puntapié inicial y necesario en la posibilidad de hacer confluir esfuerzos regionales en la discusión acerca de estos temas que necesariamente atañen a los sectores más vulnerables de nuestras sociedades periféricas.

No quiero dejar pasar la oportunidad de mencionar que estas páginas retoman un proceso reflexivo de muchos años que llevó adelante Martín Spinoza con su pasión puesta en pensar soluciones y políticas públicas para los más vulnerables, que se vio plasmada en la trunca experiencia de la Agencia de Acreditación de Saberes Laborales. No tengo ninguna duda de que Martín abrazaría el proyecto de nuestro país hermano de construir un Sistema Nacional de Acreditación de Saberes con la misma pasión que ponía en cada una de sus actividades cotidianas.

2. Una mirada comprensiva y abarcadora de los procesos de certificación de los saberes. Antecedentes y políticas

Todo trabajo supone un saber. El trabajo es, por definición, un acto de producción del mundo y de transformación del sujeto. Los saberes que se hallan implícitos en el trabajo son de diferentes tipos y vinculan aspectos dinámicos de la inteligencia, pero también de la personalidad. Es posible hablar, como dijimos, de *conocimientos* para referirse a los saberes capaces de transmitirse en forma de enunciados, distinguiéndolos de los saberes de acción que, a diferencia de los primeros, se expresan en el acto mismo y son difíciles de codificar y de objetivar.

En la medida en que el trabajo es un acto de creación del mundo y del sujeto que lo realiza, implica, de manera insoslayable, una dimensión de aprendizaje. Trabajando se aprende, y es esto lo que sustancia la acción, la práctica, la actividad de transformación sobre la materia y el hombre mismo. Esta dimensión cognitiva del trabajo, esta ligazón entre trabajo, aprendizaje y saber, está presente en toda la historia del hombre.

Sin embargo, con el capitalismo, modelo de acumulación en el que el trabajo es una mercancía más, se establece una diferenciación importante porque se configura un espacio en el que esta mercancía llamada *fuerza de trabajo* se intercambia: el mercado de trabajo diferencia, estratifica y asigna

un valor de cambio a la fuerza de trabajo según su capacidad de aportar al proceso productivo y, fundamentalmente, a su costo de reproducción. El mercado de empleo se estructura, entonces, a partir de jerarquías que configuran una relación de poder entre los asalariados (derivada de la relación capital/trabajo y de la subsunción del segundo respecto del primero).

Los primeros escritos de sociología del trabajo, hacia mediados del siglo xx, ya dan cuenta de la estrecha relación que se establece entre las clasificaciones que se producen al interior de los procesos y mercados de trabajo, a los efectos de gestionar la fuerza de trabajo, y las calificaciones concebidas como las habilidades, destrezas y conocimientos que las personas tienen, y que permiten la realización del trabajo. Una vez constituidos los sistemas educativos nacionales y quebradas las formas de transmisión tradicional de los saberes ligados al trabajo, a partir de la desintegración paulatina de las corporaciones gremiales, el problema de la formación de la fuerza de trabajo pasa a ser un tema de organización social. En este sentido, no es exagerado decir que la preocupación por su orientación general o pragmática constituye a los sistemas educativos.

Uno de los problemas que esta correlación entre calificación y clasificación presenta es la dificultad para medir la calificación. La sociedad industrial se constituyó sobre la idea de que un trabajo es más calificado cuando requiere de un mayor tiempo de aprendizaje para su ejercicio. Del mismo modo, una persona será más calificada cuantos más años haya invertido en educación. Así, la medida de la calificación quedó anclada en la cantidad de años de escolaridad. En la cotidianeidad del mercado de empleo, en donde se intercambia esa fuerza de trabajo por un salario, este activo del individuo (sus años de escolaridad/educación) se expresó en una certificación que no solo denota el tiempo invertido en formación, sino, más específicamente y en la medida en que existan diferentes orientaciones de estudios, los contenidos de la enseñanza impartida.

Uno de los problemas de esta relación entre saberes y trabajo es que los espacios en los que institucionalmente se realizan (la escuela y la empresa) tienen un orden jerárquico. Al decir de Lucie Tanguy (2001), se busca establecer una correlación entre dos espacios que se hallan a su vez, cada uno, internamente jerarquizados. Esto reporta no pocos problemas e ilusiones de correspondencia entre dos formas de racionalidad distintas; la racionalidad educativa y la productiva.

El mercado de trabajo funcionó durante un largo período bajo la ilusión de una correspondencia perfecta entre las clasificaciones que otorgaba el sistema educativo y las que servían de ordenamiento de la fuerza de trabajo. A cada puesto le correspondía una calificación (como dijimos, medida a partir de los años de escolaridad y representada por certificaciones educativas), dejando de lado el hecho de que las calificaciones, como ya señalaba Naville en el *Tratado de sociología del trabajo*, no son una “sustancia”, sino una relación social, y, como tales, son imposibles de mantener estáticas en orden a una “correspondencia perfecta”. Relación social que, como es de esperarse, no está exenta de conflictos, de tensiones, de negociaciones.

La crisis de acumulación del último cuarto del siglo pasado, y el intento de salir de ella a partir de la reorganización de los procesos y la gestión del trabajo, trajo aparejada un conjunto de innovaciones tecnológicas que intentaron restablecer los ritmos de acumulación y productividad del trabajo con un ingrediente de flexibilidad en los procesos y productos. Si bien buena parte de estos “logros” se deben a la introducción de tecnologías duras (fundamentalmente de base microelectrónica y biotecnologías), no ha sido menor la reorganización de la gestión del trabajo (las llamadas *tecnologías blandas* entre las que los paradigmas de gestión de los recursos humanos tienen un lugar central) con impacto en su regulación general y, fundamentalmente, en la forma de movilizar la fuerza de trabajo al interior de las organizaciones.

Para algunos autores, antes de la crisis, la consolidación del paradigma taylorista fordista se había logrado a partir de la movilización de la fuerza de trabajo por vía de la inmovilización de los trabajadores en sus puestos, en sus biografías laborales, al interior de una organización (a través de los mercados internos de trabajo), en los barrios construidos para obreros, etcétera. Actualmente esta gestión se realiza por la movilización de los trabajadores en un mercado de trabajo que se abre, se liberaliza, se individualiza y flexibiliza: flexibilidad de la fuerza de trabajo, de la producción, de las formas de gestión como respuesta a los cambios. Este “nuevo” mercado de trabajo ya no funciona tanto por criterios de antigüedad y recorrido interno de las organizaciones productivas; son las credenciales las que juegan el papel de moneda de cambio, en tanto se supone que expresan los activos con los que la persona cuenta para desempeñar un trabajo.

Ahora bien, la crítica ideológica a un mercado de trabajo rígido y endógeno y la necesidad de construir un funcionamiento flexible y adaptado a las transformaciones rápidas llevó, como camino prescrito, a un cuestionamiento severo al sistema educativo en tanto distribuidor legítimo de saberes y, sobre todo, de certificaciones.

Desde los sectores de la producción, los conocimientos, habilidades y destrezas formados por el sistema educativo fueron tildados de obsoletos, y sus credenciales, de excesivamente formalistas. En este planteo hay más de una dimensión en juego. Por una parte, los sectores económicos concentrados y sus agencias ideológicas ponen nuevamente en la agenda pública la disputa sobre los costos y responsabilidades de los saberes generales y específicos. En otras palabras: la disputa sobre a quién le corresponde formar las calificaciones sociales generales y con qué orientación, y a quién las específicas a un trabajo en particular.

Por otra parte, el acceso generalizado de la población a los distintos niveles educativos conlleva casi necesariamente a la homogeneización de las clasificaciones que propone y articula la educación, y, en consecuencia, su utilidad, en tanto organizador de las relaciones de trabajo y como elemento de selección, pierde vigencia.

De este modo, se buscan nuevas formas de ordenamiento, de clasificación y de distribución de responsabilidades entre los sectores de la educación y del trabajo. El problema se hace más complejo cuando, en momentos de alto desempleo y pérdida de capacidad del estado de autonomía relativa para definir políticas e intervenir en su implementación, los recursos y las capacidades de acción quedan solo de un lado.

A la par que entran en crisis el modelo de acumulación y los paradigmas que lo analizaban, van apareciendo nuevos estudios del trabajo y las calificaciones que comienzan a dar cuenta de la existencia de los llamados *saberes tácitos*, que tienen la particularidad de no estar definidos formalmente ni prescriptos, y a los que los trabajadores echan mano para poder resolver las lagunas y dificultades que se presentan en el ejercicio de la labor cotidiana. Las miradas sobre este fenómeno provienen de distintas fuentes y abordajes: la sociología del trabajo, la economía de la innovación, la psicología del trabajo y la ergonomía cognitiva, y, mucho más recientemente, una corriente llamada *didáctica profesional*. En cada una de estas miradas, el modo de concebir estos saberes, su investigación y explicitación es diferente, y da cuenta además de las perspectivas disciplinarias específicas de posicionamiento en la relación entre capital y trabajo.

Otro elemento a señalar, antes de comenzar a abordar el problema de la certificación/acreditación de saberes del trabajo, está dado por la conformación de bloques regionales con políticas y economías integradas. Este hecho político insoslayable plantea la necesidad de homogeneizar las certificaciones educativas para que efectivamente puedan cumplir su función de ordenamiento de la fuerza de trabajo en un espacio más amplio que el nacional, propio de los sistemas educativos.

Es ante los cambios en el modelo de acumulación, la desestabilización de los mercados de trabajo y la transformación profunda y violenta en las formas estatales y de gestión del trabajo que comienzan a generarse movimientos y políticas que buscan construir referenciales de formación y de certificación de las competencias de los trabajadores⁴.

A nivel europeo, los antecedentes son variados y confluyen en las necesidades derivadas de la integración regional. No obstante, las diferencias nacionales son significativas. Francia, por ejemplo, es pionera en los procedimientos de validación de las experiencias de vida y de trabajo. Hacia principios de siglo existían mecanismos de validación de experiencias y certificación para los ingenieros de fábrica. Se dictaron leyes en los ochenta, y durante los últimos años se han consolidado políticas e instituciones en la materia. Un elemento importante a tener en cuenta es que, por las particularidades de las relaciones entre certificados, normas de clasificación y el funcionamiento del sistema educativo, las certificaciones que surgen de la va-

⁴ Ya el cambio de la noción de *calificación* a la de *competencia* contiene toda una serie de supuestos respecto de lo que es el trabajo, los procesos implicados y la relación entre saber y hacer que, si bien no profundizaremos aquí, son parte de las transformaciones y del peso que ciertos actores tienen en el establecimiento de las agendas de discusión.

lidación de la experiencia en Francia no solo intervienen en las clasificaciones profesionales, sino también como una forma de ingresar al sistema educativo por otras vías que no son las estrictamente propedéuticas.

En el caso del Reino Unido, el sistema se desarrolló a partir de los ochenta con el auge de las políticas neoliberales y la necesidad de las empresas de dar cuenta de nuevos sistemas de clasificación profesional. Así se crean las normas del NVQ, que emplean el análisis funcional para la producción de normas (metodología similar a la que se ha implementado en la Argentina tanto desde el Ministerio de Educación como el de Trabajo).

El caso alemán es particularmente distinto, ya que el funcionamiento de las relaciones entre sistema productivo y sistema educativo es portador de una larga tradición de articulaciones y un reparto de funciones de formación que tienen su origen en la organización de las corporaciones profesionales hacia finales de la Edad Media. La construcción de los sistemas de alternancia y la participación de los sindicatos en la gestión de las empresas y en la formación de los trabajadores han consolidado arreglos institucionales que son difícilmente comparables con el resto de los países, a riesgo de extrapolar condiciones sociopolíticas y culturales histórica y regionalmente situadas.

En América Latina, los programas y proyectos de certificación de competencias se han impulsado a través de los organismos internacionales de crédito y en el marco de las políticas neoliberales de los noventa, que surgen hoy con una fuerza inusitada. Aun cuando existen antecedentes previos que se remontan a los trabajos de Cinterfor⁵ desde la década del setenta, organismo que impulsó los procesos y metodologías de certificación ocupacional, recién en los últimos años estas políticas han cobrado mayor envergadura y extensión.

Nos encontramos, entonces, ante un intento extendido de dar nuevas respuestas a un problema que no es para nada novedoso: el ordenamiento, la clasificación y la movilización de la fuerza de trabajo desde algún grado de legitimidad social que permita amortiguar la conflictividad inherente a la relación entre el trabajo y el capital. En este sentido, la certificación/acreditación de los saberes del trabajo constituye un grano de arena en este proceso complejo de intervención social.

3. Dimensiones que intervienen en el análisis, evaluación y certificación de saberes del trabajo

Habiendo pasado revista sucintamente a los antecedentes de constitución del campo problemático al que queremos acceder, intentaremos definir analíticamente las dimensiones que creemos se encuentran implicadas en las prácticas de certificación, así como los requisitos metodológicos que se derivan de ellas. Podemos distinguir, en principio, tres formas de conceptualizar la relación entre saberes, trabajo y educación, o tres dimensiones:

⁵ Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, organismo dependiente de la OIT, con sede en Montevideo, que ha constituido un polo importante de sistematización y difusión de experiencias en materia de formación para el trabajo.

Por una parte, aquello que las personas saben (no solo en cuanto a enunciados o explicaciones sobre el funcionamiento del mundo, sino también en cuanto a transformación del mundo y de sí mismos) es producto de la biografía personal que revierte en la percepción que el sujeto tiene sobre sí y en la que los otros le ofrecen. De esta manera, podemos señalar una dimensión identitaria de los saberes en la que estos, así como la idea misma de *fuerza de trabajo*, no pueden desprenderse de los sujetos que los portan y del modo en que se implican en ellos.

Una segunda dimensión se articula con la capacidad de transformación que estos saberes tienen. Podemos decir que los saberes se constituyen y adquieren su potencia en relación con su participación en un proceso de transformación del mundo (bien sea un proceso de trabajo, una actividad colectiva, etcétera).

Finalmente, interesa distinguir una tercera dimensión que se relaciona con la capacidad que tienen los saberes (en tanto se los ha construido socialmente, en tanto son producto de relaciones sociales) de organizar la sociedad en términos de clasificaciones sociales y/o laborales; en realidad, la capacidad que las instituciones le dan a los saberes de ser factores de organización/jerarquización. Si tomamos a las certificaciones como expresiones del saber, podemos pensar que intervienen en tres espacios vinculados con las dimensiones señaladas.

En tanto conformadores de identidades, los saberes se vinculan con las trayectorias educativas, laborales y de vida de las personas. Las certificaciones inciden de algún modo en los recorridos que las personas pueden hacer. Inciden en la vinculación entre itinerarios (concebidos como caminos definidos por la institucionalidad) y trayectorias (pensadas como la realización efectiva que cada sujeto hace). En este sentido, es importante detenerse en los vínculos que pueden establecerse entre el sistema educativo, sus niveles y modalidades, y la certificación de saberes que son el fruto de la experiencia social y de trabajo.

Este vínculo se torna importante en una sociedad como la argentina, por ejemplo, en la que aún hoy el principal clasificador de la fuerza de trabajo en el mercado son las certificaciones educativas generales y la experiencia de trabajo. Es posible pensar que para los sujetos involucrados uno de los sentidos importantes de la certificación es la capacidad que esta tenga de resituarlos en relación con su biografía educativa y oportunidades futuras de formación. Esta entrada al problema conllevaría el análisis de los vínculos que pueden establecerse entre las modalidades existentes en la educación general y profesional, y las unidades de saberes a examinar, y conduciría también a la certificación de la integración de ambas.

El segundo espacio de análisis e intervención se vincula con la dimensión clasificatoria de los saberes y las certificaciones. En nuestros mercados de empleo, estas se hallan históricamente construidas a partir de la negociación colectiva. Por lo tanto, cualquier intervención en las certificaciones impacta en las formas prácticas que esas categorías enunciadas en la negociación colectiva asumen en las organizaciones particulares. Esto es importante y complejo, puesto que desde las áreas de gestión de los recursos humanos se vienen

impulsando (como ya se mencionó) formas de clasificación que omiten la discusión en el plano de la negociación colectiva. En consecuencia, es importante pensar que la acción de análisis de los saberes y su certificación cumplirá algún papel en esta puja, en la que se está interviniendo en forma explícita o implícita.

Metodológicamente, la consideración de este espacio implica, previo al análisis de la actividad en sí, la producción de informes de situación de las relaciones de trabajo que puedan dar cuenta del estado histórico y actual de la negociación colectiva.

En última instancia, el tercer espacio está constituido en el nivel más específico del problema: el análisis del trabajo y la actividad, y los saberes que se ponen en juego. El principal obstáculo que se presenta en este plano está dado por la inexistencia de metodologías que combinen la contextualidad del trabajo (como todo trabajo se hace en situación, esta debe analizarse) y los procesos subjetivos de aprendizaje y formación de los “esquemas operativos de acción” (Verganud y Pastré, 2005).

Estos esquemas, concebidos al modo piagetiano en tanto un conjunto de reglas y sentidos de la acción, se elaboran sobre la base de la experiencia, de las intervenciones, de los actos, pero también de los errores y omisiones. El trabajo no es solamente todo lo que se hace, sino lo que no se hace, lo que falla, lo que se omite.

En la mayoría de los casos y situaciones, estos esquemas no son explícitos, sino que se hallan incorporados como recursos de la acción y para la acción. En consecuencia, su objetivación implica una metodología de verbalización y confrontación que ha sido explorada por la psicología del trabajo y la didáctica profesional, pero que no se ha generalizado mayormente. Las metodologías utilizadas en nuestro medio, como el análisis funcional, parten de la necesidad de dar cuenta de los saberes tácitos y terminan observando las conductas explícitas de los sujetos en relación con su eficiencia, dejando de lado todo el campo cognitivo que le da sentido y estructura tal acción.

Resumiendo: el proceso de análisis de los saberes en y para el trabajo debe contemplar su inscripción en un sistema de clasificaciones que lo antecede y que es objeto de negociación colectiva y de regulaciones sociales. Debe incluir, asimismo, su potencialidad en relación con las trayectorias educativas de las personas y los mecanismos formales de construcción y transmisión de la cultura. Y, finalmente, es preciso que dé cuenta en su metodología de la articulación entre un nivel organizacional del proceso de trabajo y otro subjetivo de aprendizaje y desarrollo cognitivo.

A partir de este análisis, y con el compromiso de pensar respuestas al problema sin reducirlo ni simplificarlo, en el apartado siguiente se presenta el diseño metodológico del proceso dual de certificación y posterior acreditación que fue la piedra fundacional de una forma de pensar la articulación entre la educación y el trabajo que tuvo una corta vida en la Agencia de Acreditación de Saberes Laborales de la provincia de Buenos Aires.

4. Certificación y acreditación

Tomando como fundamentos los análisis generales presentados con anterioridad, y teniendo en cuenta asimismo las características de la provincia de Buenos Aires, su sistema educativo y los actores implicados en él y en el mercado de trabajo, se pensó y articuló una metodología de certificación y acreditación de saberes del trabajo en referencia a la acción de trabajo misma y a los contenidos que forman parte del sistema educativo.

La distinción entre certificación y acreditación se basa en la necesidad de llevar a cabo un doble movimiento: de indagación sobre los saberes que se ponen en juego en la acción y, al mismo tiempo, de relacionamiento de estos saberes con los contenidos que se transmiten en forma sistemática en los distintos niveles y modalidades de enseñanza.

Esta primera acción de indagar y dar cuenta de los saberes que las personas han construido para hacer frente a su trabajo es lo que llamamos *certificación*. La puesta en relación de los saberes certificados con los niveles y modalidades de enseñanza es lo que denominamos *acreditación*. Las implicancias de esta acción combinada para el sistema educativo y para la comunidad son importantes y es necesario explicitarlas.

Supone, en primer lugar, el reconocimiento de que el trabajo y la acción social en general son ámbito de construcción de saberes y no solo de aplicación. Esto nos lleva a la idea de que, en su experiencia, las personas construyen saberes de una naturaleza diferente al saber objetivado y transmitido en las aulas; saberes que se encuentran orientados por una finalidad distinta a la explicación: la intervención. Conlleva, asimismo, la posibilidad de pensar un sistema educativo capaz de dar legitimidad a estos saberes y certificarlos, con independencia de la forma en que fueron adquiridos o reconstruidos por los sujetos en los diferentes ámbitos e instituciones recorridas. Finalmente, permite acompañar estos recorridos aportando a la sistematización de experiencias con la creación de itinerarios educativos apropiados que tomen en cuenta las trayectorias concretas y los aprendizajes realizados en la experiencia.

4.1 Los saberes y los saberes del trabajo

En palabras de Gérard Vergnaud (1996: 274), “al principio no es el verbo, menos aún la teoría. Al principio es la acción, o mejor aún, la actividad adaptativa de un ser a su ambiente. Es por la acción que comienza el pensamiento (...). Nada de todo esto sería posible en el hombre en todo caso sin la representación (...). Para resumir, nada sería posible sin la conceptualización”.

Vergnaud pone blanco sobre negro a la hora de sentar posiciones respecto a la relación entre actividad y saber o saberes, pero es necesario primero definir o pensar a qué nos referimos cuando hablamos de *saber* y, especialmente, cuándo el saber se relaciona con el trabajo.

Siguiendo a Barbier (2000), Martín Spinosa (2006) distingue tres formas del saber:

En primer lugar, el saber que se expresa en sistemas de conceptos o corpus conceptuales que, como se dijo en la introducción, es un saber expresado en leyes y teorías que explican el mundo y sus acontecimientos, al tiempo que realizan juicios acerca de la realidad natural, social y sus formas de transformación. Podemos decir que se trata de un saber organizado y encuentra su forma de validación en la epistemología de las ciencias y en sus valores asignados de verdad/falsedad.

En segundo lugar, los saberes de acción que implican la capacidad de transformar la realidad, no solo pensarla y ordenarla conceptualmente. Se trata de un saber no objetivado por fuera del sujeto en la medida en que, en este caso, sujeto y saber son indisociables, teniendo en cuenta que el saber implica acción.

Una tercera forma de pensar el saber es como posibilidad de resolver problemas o hacer frente a diversas situaciones. Podemos decir que hablamos de un saber de situación que, si bien no es homologable a ninguna de las formas de saber anteriores, no es pensable sin ellas. Al momento de enfrentarse a una situación desconocida, el sujeto procede por analogía con otras situaciones experimentadas, pone en juego un repertorio de conceptos que le permiten nombrar, distinguir, diagnosticar; y luego selecciona de entre las acciones que forman parte de su experiencia aquellas que le permitan resolver el problema.

Según esta diferenciación, el saber no es solo un acontecimiento “mental”, sino también una acción y una capacidad de intervenir. El saber es una capacidad humana general y, en tanto tal, es una capacidad de trabajo en particular. Entonces, cuando hablamos de *saber* en las diferentes situaciones que se le presentan a una persona en el trabajo tenemos que tener en cuenta que todas sus formas están implicadas, aunque en diferente medida, dependiendo del carácter nuevo o conocido de la situación y de la naturaleza de la tarea a resolver en términos de acciones factibles o permitidas.

Estas tres formas del saber están presentes, en diferente medida, en cualquier situación (tanto escolar como de trabajo o de vida en general). Sin embargo, hay una relevancia y pertinencia diferente en cada una, de acuerdo con los criterios de constitución y de legitimación de cada ámbito.

Aun así, no existe la posibilidad de resolver situaciones si no es a la luz de un repertorio de conocimientos y de experiencias constituidas en saberes de acción. El trabajo es mayormente la resolución de situaciones. Aun cuando las personas se abstengan de intervenir, esa abstención se funda en una toma de decisión respecto de un proceso que se está ejecutando. Por este motivo, hemos creído conveniente centrarnos para el análisis del trabajo en las acciones de los trabajadores, pero no para describirlas, sino como indicadores de este repertorio de saberes que las orientan.

4.2 Saberes del trabajo y relaciones de trabajo

Este centrarse en la acción como un “indicio” de los distintos tipos de saberes que el trabajador posee tiene además un fundamento político.

Analizar la acción en sí para certificarla es juzgar la práctica del sujeto en base a un parámetro, a una medida de referencia. Si esta referencia es la acción misma, o una acción considerada óptima, se deja de lado que esta definición está construida por la forma específica de división del trabajo y por lo que es posible prescribir, olvidándose que el trabajo real, la actividad, no es nunca lo prescrito, sino que contiene elementos no previstos, contingentes y, frecuentemente, contrarios a lo previsto, sin los cuales el trabajo sería irrealizable. Asimismo, esta referencialidad construida desde la prescripción, desde el “bien hacer”, funda las clasificaciones profesionales, por lo que tomarla como parámetro de medida es consentir un cuestionamiento de las clasificaciones existentes desde un lugar externo a los ámbitos de negociación y a los actores habilitados para ello. En otras palabras, evaluar si un trabajador o trabajadora es buen o mal trabajador constituye una intervención en un ámbito que contiene a los saberes construidos pero no se limita a ellos. Esto corresponde al ámbito de las relaciones de trabajo, y mal haría la cartera educativa en obstaculizar estas relaciones con una intervención externa.

Contrariamente, nuestro punto de partida acepta y respeta las relaciones laborales constituidas y, a partir de su lectura, propone una intervención netamente pedagógica: *dar cuenta de lo que sabe la persona para hacer lo que hace* (CERTIFICACIÓN) para luego poner en relación estos saberes con los que el propio sistema educativo transmite y certifica (ACREDITACIÓN).

Sin duda, esta intervención contiene elementos que sirven a los actores en la estructuración de las relaciones de trabajo, pero no es el ámbito de intervención específica de la certificación/acreditación. Por ello, la lectura específica de las relaciones de trabajo en las que se enmarca una tarea constituye el punto de partida necesario para poder iniciar el proceso de certificación.

En primer lugar, entender al trabajo como creación del hombre en su relación con otros hombres y con su entorno supone correr el eje de reflexión de las visiones tecnocéntricas que, partiendo de una concepción neutral y aséptica de la tecnología, la independizan de las relaciones sociales en las cuales estas se crean. Por el contrario, nuestro punto de vista sobre la tecnología es antropocéntrico y reconoce su carácter social, histórico y, por ende, conflictual, entendiéndola como el resultado de la acción del hombre para satisfacer sus necesidades, objetivada en medios e instrumentos para la acción.

Desde este punto de vista, la acción en el trabajo no puede pensarse si no es a la luz de las relaciones sociales de producción que lo organizan. El objetivo último de toda producción es producir un nuevo valor al que se subordina la organización del proceso de trabajo y, en consecuencia, para el que se disponen los medios y se organiza la fuerza de trabajo. No es posible comprender por qué las personas hacen lo que hacen si no es a la luz de las

formas de división del trabajo, de los medios disponibles, del contexto en el que se organiza la producción, etcétera. Por ello, el trabajo es un proceso social y técnico, y como tal debe ser analizado y comprendido.

En el orden de lo metodológico, la propuesta se basa en la necesidad de comprender los fundamentos de la acción de los sujetos en situación de trabajo, en la medida en que estos fundamentos remiten a conceptos y esquemas de conocimiento que orientan las intervenciones. En este sentido, y vinculado con lo anterior, las causas y fundamentos de las intervenciones no pueden buscarse solo en los requerimientos técnicos de los medios de producción o en las características de los productos a ser elaborados. El conocimiento al que las personas tienen acceso en un proceso productivo, así como las necesidades de intervención que se les plantean, está fuertemente orientado por las relaciones de trabajo que se dan en cada organización productiva. De lo dicho se desprende que cualquier análisis del trabajo concreto solo puede interpretarse en situación, pues es allí en donde cobra sentido.

Finalmente, en tanto análisis político, debe considerarse que las relaciones de trabajo se estructuran a partir de un sistema de clasificación social que posibilita la asignación de personas con determinadas características en un mercado de trabajo segmentado, excluyente e injusto. Esta asignación se ha constituido históricamente recurriendo a principios de orden meritocrático que reconocen en la educación un atributo capaz de funcionar como un distribuidor socialmente aceptado de la fuerza de trabajo en el mercado. Como tal, no puede ignorarse el papel que las certificaciones educativas tienen en este proceso. Sin embargo, este proceso está en continua y permanente construcción, y los actores sociales individuales y colectivos involucrados, en lucha. Los sindicatos, las empresas, el Estado, los trabajadores y trabajadoras en cada lugar de trabajo intervienen en este proceso de construcción de una legitimidad social que, en última instancia, remite a la distribución de los productos del trabajo.

Dado que la certificación de saberes tiene la potencialidad de intervenir en estos procesos, se hace indispensable su lectura histórica y política a fin de no generar impactos que terminen desfavoreciendo aún más (especialmente en este contexto de fuerte retroceso en materia laboral).

4.3 El contenido del trabajo: la estructura conceptual de la tarea

Retomando lo anterior y ya en un plano más específico, las relaciones de trabajo forman parte del contenido del trabajo. Lo que hay que saber para hacer no se refiere solo al funcionamiento de los procesos productivos, a las características de los equipos y de los materiales de uso, sino que también incluye las condiciones y relaciones sociales en las que esto se desarrolla.

Junto con las relaciones sociales en las que se inscribe el trabajo (las relaciones de trabajo) es preciso ahondar en el conocimiento de los principios científicos y técnicos que fundan la actividad. La descripción detallada de los procesos productivos, de las intervenciones profesionales y de las razones

que permiten y orientan la acción complementa lo que denominamos *la estructura conceptual de la tarea*. La estructura conceptual constituye uno de los puntos de referencia con los que se analiza la acción. Esta se estructura con base en la descripción en contexto de las intervenciones (qué se hace); el proceso por el cual se realiza (cómo se hace); su finalidad (para qué se hace lo que se hace) y la causalidad de los fenómenos producidos por la acción (por qué de las cosas).

Las otras referencias están dadas por la forma particular en que un colectivo de trabajo designa y se refiere a lo que hace, y por los itinerarios previstos por el sistema educativo para la transmisión de los saberes enunciados en la estructura conceptual. De este modo se completa la referencia al oficio; es decir, el parámetro desde el que se confrontará la acción, que, como se definió, no toma como baremo a “las buenas prácticas”, sino a los saberes y el modo en que estos circulan por los diferentes espacios.

4.4 La certificación: la sistematización de los saberes de la experiencia

Una vez realizadas las entrevistas individuales, el conjunto del material es analizado por un equipo de expertos en la metodología y en contenidos. Este análisis constituye la instancia de evaluación y es el momento de poner en relación los saberes relevados en cada trabajador con el conjunto y con la estructura conceptual de la tarea.

El resultado de este proceso es la descripción cualitativa de lo que cada trabajador certificado sabe para hacer lo que hace, y esta descripción de los saberes está jerarquizada según los ejes ordenadores especificados anteriormente (lógico y de experiencia). Este resultado se expresa, por un lado, en la certificación de cada trabajador en su puesto, cuyo contenido y referencia se constituyen por la estructura conceptual. Por otro lado, se objetiva en una descripción analítica del nivel de conocimiento para cada una de las áreas y subáreas en que fue estructurado el contenido del trabajo.

Esto posibilita situar a cada trabajador certificado en relación con el conjunto de la actividad y la totalidad de los saberes contenidos en ella. La implicancia educativa de este instrumento es importante, ya que se constituye como una herramienta de intervención diagnóstica que puede contribuir al diseño de instancias de formación específica que recuperen los saberes construidos y los completen, y a la orientación educativa para cada trabajador en relación con posibles planes de formación a seguir para mejorar su práctica de trabajo o ampliarla.

4.5 La acreditación: los saberes del trabajo revierten sobre el sistema educativo

Finalizada la certificación de lo que cada trabajador sabe para hacer lo que hace, y antes de reconstruir este saber para la acción contenido en la estructura conceptual de la tarea, se prevé la vinculación con el sistema educativo

en sus diversos niveles y modalidades. Esto requiere de un análisis exhaustivo en el terreno curricular y, en muchos casos (al igual que lo que sucede con los trabajadores), de la reconstrucción y objetivación del contenido explícito de lo que se enseña, que no siempre está en los programas y planes.

Así como logramos ubicar los saberes construidos en el trabajo en referencia con los conceptos que orientan en forma teórica la acción, es posible situarlos en relación con las unidades y estructuras de conceptos que conforman cada una de las disciplinas y áreas constitutivas del currículo escolar. Esta fase se denomina *hipótesis de acreditación*. Se trata de una hipótesis en la medida en que requiere de un trabajo conjunto de las áreas de diseño curricular para que el sistema educativo reconozca y valide los procesos de construcción de saberes en la acción, así como los fenómenos de autoformación cada vez más frecuentes en sociedades con sobreabundancia de información que circula por canales diversos. Su carácter hipotético está dado a su vez por la necesidad de construir canales de legitimación conjunta entre los saberes; por tanto, debe ser el producto de un diálogo.

La acreditación se produce desde el momento en que, como producto de este diálogo, se genera la posibilidad de asumir los saberes construidos por las personas en diversas situaciones de trabajo como partes o totalidades de las certificaciones propias del sistema educativo. Si bien aún es necesario un arduo trabajo para llevar esto a la práctica, sostenemos que es en esta instancia en la que pensar la acreditación de saberes adquiere su potencialidad de transformación y de contribución a un proceso lento pero sostenido de jerarquización y reconocimiento de los saberes del trabajo, y de ruptura con las formas tradicionales de entender la relación entre pensamiento y acción, abriendo paso a una forma democrática de pensar la relación entre la educación y el trabajo.

5. Palabras finales para pensar un comienzo compartido

En este escrito hemos querido dar cuenta de la construcción de una herramienta que permita pensar una nueva mirada sobre el vínculo complejo entre educación y trabajo. Esta construcción se nutre de la experiencia nacional e internacional en la materia, de múltiples disciplinas de abordaje y, fundamentalmente, del convencimiento acerca de la posibilidad de reescribir lineamientos de política educativa que pongan en primer lugar a las personas, como los protagonistas de los procesos educativos.

Es a estos sujetos reales y concretos a quienes hemos querido y queremos interpelar. No se trata de definir recorridos educativos en abstracto, ni de promover “conocimientos requeridos” desde la exterioridad de un gabinete. Se trata de aprender de la experiencia concreta del trabajo para poder recuperar lo que se hace y, fundamentalmente, lo que se sabe para poder hacer. Un saber que es fragmentario, que presenta obstáculos, que requiere ser sistematizado, pero que es al mismo tiempo inédito y novedoso en la medida en que no está incorporado

en los planes y programas de estudio. La posibilidad de que el sistema educativo reconozca y certifique los saberes construidos a partir de la experiencia implicaría la refundación del diálogo necesario entre el hacer y el pensar.

Naturalmente, este diálogo no es fácil porque cuestiona la legitimidad de una forma de entender el saber que privilegia lo enciclopédico por sobre la experiencia, que ubica al trabajo intelectual sobre el trabajo manual, que cuestiona la concepción del trabajo como mero ejercicio de buenas prácticas en las que el buen trabajador es aquel que mejor aplica lo que se le dice. Sin embargo, estamos convencidos de que es la única manera de enriquecer a la educación y contribuir a la construcción de una sociedad más justa.

Los trabajadores son capaces de mostrar cuánto saben porque saben hacer. Pero, al mismo tiempo, saben pensar y son capaces de reflexionar sobre lo que hacen: inventan, explican, describen su acción desde su lugar de trabajadores. Es hora de que ese saber también tenga un lugar en las aulas, que pueda ser el trampolín para futuros aprendizajes, que permita conocer a partir de la experiencia, y que esa experiencia no tenga que quedar afuera junto con la camisa de trabajo a la hora de entrar a la escuela.

La posibilidad de construir herramientas de acreditación de saberes adquiridos, desarrollados y socializados en los espacios de trabajo implica la necesidad también de repensar los sistemas educativos y sus formas de intervenir en las sociedades que los componen y estructuran. Es un gran desafío que, seguramente, encuentre múltiples obstáculos y voces contrarias, pero, si queremos pensar la justicia, si queremos pensar y lograr procesos cada vez más amplios de democratización, es una tarea que debemos emprender. De a poco, con marchas y contra marchas, con discusiones y debates, compartiendo regionalmente experiencias, ideas y perspectivas, pero con paso firme. Si bien este desafío supone una decisión política que no está en manos de aquellos que pensamos la educación, podemos pensar más alto, soñar y soñar más fuerte, juntos, para lograr tener participación en la posibilidad de repensar los sistemas educativos de la Patria Grande, y pensarlos con la mirada puesta en el horizonte de la inclusión y la equidad, porque el largo plazo se construye con muchos, y quizás pequeños, cortos plazos que nos interpelan y nos obligan a la acción.

Bibliografía

- BARBIER, J.M. (dir): *Savoirs Théoriques et savoirs d'action*, París: Puf, 1995.
- CLOT, Y.: "De Vigotski à Léontiev via Bakhtine", en CLOT, Y. (dir.): *Avec Vigotski*, París: La Dispute, 2002.
- CONEIN, B.: "Introduction", en *Sociologie du travail*, 94, n.º 4 (1994), 475-498.
- CONEIN, B. y JACOPIN, E.: "Action située et cognition. Le savoir en place", en *Sociologie du travail*, 94, n.º 4 (1994), 475-498.
- DUBAR, C.: *La socialization*, París: Puf, 1994.
- NAVILLE, P.: *Essai sur la qualification du travail*, París: Marcel Riviere, 1956.
- OCHANINE, D.A. (1966): *The operative image of a controlled object* (citado por PASTRÉ, P., 2004).
- PASTRÉ, P.: Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle. Rôle de la conceptualisation dans la conduite de machines automatisées. Thèse présentée en vue de l'obtention du doctorat sous la direction de Gérard Vergnaud, Université Paris V. René Descartes, Sorbonne, 1988.
- PASTRÉ, P.: "Travail et Compétences: un point de vue de didacticien", en *Formation Emploi*, n.º 67 (julio-septiembre, 1999).
- PASTRÉ, P.: *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*, Toulouse: Octares éditions, 2005.
- RABARDEL, P.: *Les Hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, París: Armand Colin, 1995.
- SPINOSA, M.: *La formación del saber técnico: entre la escuela y la empresa. Estudios de caso sobre los técnicos químicos*, tesis de maestría en Ciencias Sociales del Trabajo, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2004^a (versión disponible en biblioteca de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y en la biblioteca del CEIL-PIETTE del CONICET).
- SPINOSA, M.: "Del 'saber' al 'saber ser'. Las calificaciones en el nuevo escenario de las relaciones de trabajo", en FERNÁNDEZ, A. (comp.): *Estado y relaciones laborales: transformaciones y perspectivas*, Buenos Aires: Prometeo, 2005.
- SPINOSA, M.: "Los saberes y el trabajo", en *Anales de educación común*, n.º 5 (2006).
- TANGUY, L.: "De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias", en DE LA GARZA TOLEDO y NEFFA (comps.): *El futuro del trabajo. El trabajo del futuro*, Buenos Aires: CLACSO - Trabajo y Sociedad, 2001.
- VERGNAUD, G.: "Au fond de l'action, la conceptualisation", en BARBIER, J.M. (dir.): *Savoirs Théoriques et savoirs d'action*, París: Puf, 1995, 275-292.
- VERGNAUD, G.: "On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget", en CLOT, Y. (dir.): *Avec Vygotski*, París: La Dispute, 2002, 55-68.