



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./1992. Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos

Lidia Mercedes Rodríguez

Universidad Nacional de Buenos Aires | Argentina
lidiamero@gmail.com

Introducción

El presente artículo se inscribe en un trabajo que venimos realizando en el marco del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina (APPEAL), cuya sede en la Argentina es el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la

Universidad de Buenos Aires. El Programa APPEAL tiene también una sede en la UNAM (México), bajo la dirección de la Dra. Marcela Gómez Sollano.

Comenzamos a trabajar la temática de los saberes en el contexto de crisis político social de la Argentina de diciembre de 2001. En ese momento, un

estallido social ocupó la Plaza de Mayo, frente a los anuncios del presidente y las medidas económicas que se venían tomando, y provocó la derogación del mandato de La Rúa, con el costo social de por lo menos 20 muertos. Éste es considerado por los analistas políticos y los historiadores el momento de finalización del desarrollo del neoliberalismo en Argentina.

En la década anterior, la problemática del trabajo se había tornado central frente al crecimiento del desempleo y la precarización, resultado de las políticas neoliberales.

Uno de los principales objetivos del Programa fue diferenciar entre la formación de mano de obra capaz de producir crecimiento —uno de los presupuestos de las políticas de los noventa— de la que se articula a un proyecto de desarrollo. La primera (me refiero a la formación de mano de obra) se fundamenta en la lógica del mercado, dándole primacía al plano de la economía; la segunda (centrada en la idea de desarrollo), plantea la primacía del plano de la política.

La formación para el trabajo desde la primera perspectiva utiliza la categoría “competencias”, otorgándole un uso adecuado a su modo de concebir el problema. A partir de nuestras indagaciones, sin embargo, la categoría de saberes nos resultó más útil para los objetivos de nuestro trabajo. Consideramos que el uso de “competencias” fragmenta el proceso de trabajo y obstaculiza la construcción de la identidad del trabajador.

Según CINTERFOR, organismo que se puede considerar como el interlocutor principal en los debates sobre competencias laborales en Argentina, se entiende por competencia:

...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 (Rojas, 1999).

Los *saberes del trabajo*, en cambio, se definen como aquellos “...conjuntos de conocimientos sobre

tecnologías, rituales, normas y costumbres de organización laboral que se poseen, necesitan, demandan, representan o imaginan necesarios —individual o colectivamente— para llevar a cabo la tarea de producción de objetos materiales y/o simbólicos” (Sessano, Telias y Ayuso, 2006).*

Nos inscribimos en una tradición de larga data en América Latina. Para el joven Paulo Freire, el problema de la “transitivización” de conciencia ingenua a la crítica era tan importante como la formación para el trabajo. Este sería el primer aspecto del que se ocupará con más énfasis: no es posible la democracia sin desarrollo:

No hay democracia sin pueblo participante... No hay pueblo, en el sentido legítimo, sin mercado interno. Sin caminos. Sin trabajo en condiciones de buena productividad. Sin desarrollo armonioso de las estructuras económicas. De ahí, también, que el avance del país de la situación semicolonial, enajenado todavía en varias situaciones de su vida, a ser nacional, auténtico, esté íntimamente ligado al desarrollo económico (Freire, *Educación y actualidad brasileña*).

Para Freire, la formación para el trabajo no consistía en una mera instrumentalización, es decir, no debía perderse de vista la perspectiva humanista.

...así como no podemos perder la batalla del desarrollo, exigiendo rápidamente la ampliación de nuestros cuadros técnicos a todos los niveles (la mano de obra calificada del país es sólo del 20%) no podemos perder tampoco la batalla de la humanización del hombre brasileño. De ahí la necesidad que sentíamos, y sentimos, de una indispensable visión armónica entre la posición verdaderamente humanista, más y más necesaria al hombre, de una sociedad en transición como la nuestra, y la visión tecnológica (Freire, *Educación como práctica de la libertad*).

En fin, teniendo en cuenta la importancia del desarrollo para profundizar la democracia, uno de



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. Jalpan, Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

nuestros principales objetivos fue poner en discusión los planteamientos que sostienen sin matices que la vinculación entre educación y trabajo produce mejora social y adelantos en la calidad de vida de las personas. En contraposición, planteamos que ese vínculo puede adquirir multiplicidad de formas, con efectos políticos disímiles y contradictorios.

Actividades

El equipo APPEAL realizó trabajos de diverso tipo. Algunos fueron de corte histórico y teórico, e indagaciones conceptuales alrededor del concepto de “saberes”, y en otros casos participó en investigaciones en terreno en fábricas recuperadas y ámbitos de trabajo como el ferrocarril, el pozo petrolero en la provincia de Chubut, los viñedos en San Juan. Por fábricas recuperadas nos referimos a aquéllas que, habiendo cerrado en el marco de la crisis económica, continuaron la producción, y por lo tanto las fuentes de trabajo, gracias a la organización, más o menos formal, de los

trabajadores. Como resultado de estos avances se realizaron aportes al diseño de políticas educativas. **

Resultados

Lo que nos interesa destacar aquí es la distinción entre diferentes tipos de saberes que se ponen en juego en el proceso del trabajo. Identificamos un tipo particular al que llamamos “socialmente productivos”, porque tienen la capacidad de contribuir a la construcción de trama social. Los distinguimos de otros que sólo son un aporte para la formación de mano de obra, y se centran en la lógica de la ganancia y no en la del desarrollo. No centramos la discusión en su “utilidad”, ni respecto a su carácter “productivo” o “reproductivo”, sino que nos interesaba poner de relieve su importancia para la existencia de trama social.

En el trabajo territorial, encontramos que estos saberes que llamamos “socialmente productivos” no sólo se vinculan al trabajo, sino también a otro tipo

de saberes como los “de integración”, en el caso de las investigaciones sobre la comunidad judía en México y Argentina; “ambientales”; de “la política y la lucha”, por citar algunos. Se trata de aquellos saberes que permiten organizar colectivos, adaptarse a situaciones cambiantes, incorporar a los recién llegados, analizar coyunturas locales en términos políticos, cuidar recursos como el agua, por citar ejemplos.

Encontramos una serie de características específicas de esos saberes, de las cuales podemos enumerar las más importantes:

- No se trata de saberes de “pobres”, ni “plebeyos”, ni “populares”, ni de “asistencia”, ligados a un sector social en un sentido esencializado y a-histórico. Por el contrario, son diversos, múltiples y cambiantes.
- No se encuentran aislados entre sí, sino que se trata de configuraciones de sentido compuestas por elementos heterogéneos, que son de orden técnico, social y político. Permiten la producción material, la construcción de lazos de solidaridad, la creación de una mística y el reconocimiento de una historia compartida que se prolonga en una prospectiva.
- Los espacios privilegiados para su transmisión son el hogar, el barrio o comunidad cercana, el lugar de trabajo y los espacios de ocio, recreación y entretenimiento, como así también los “bordes” de las instituciones de educación formal: los momentos de viaje, de descanso, de espera, entre otros.
- Los procesos de transmisión no siempre son conscientes o visibles para los actores como situaciones de enseñanza aprendizaje, entre otras razones porque no remiten a la escena escolar. Pero ello no implica que no sean sistemáticos, ni que no se sostengan en una lógica de gradualidad.
- La paulatina adquisición de esos saberes se vincula con la aceptación de una cierta comunidad (étnica, barrial, de trabajo, de organización política). En ese sentido son ejes fuertemente constructores de pertenencia. Y su adquisición en

muchas circunstancias se liga a situaciones más o menos cercanas a ciertos rituales de iniciación.

- Por ello, ofrecen un lugar de inscripción, en diversos planos de lo social: económico, político, religioso. No se reducen ni se desprenden de una posición de “clase”; sino que se vinculan con la constitución de sujetos políticos complejos, atravesados por dimensiones que no son sólo de orden económico, sino también étnicas, de género, generacionales, etc.
- Por lo mismo, permiten visualizar una perspectiva compartida por un grupo en el cual es posible inscribir una biografía. Son, por ello, ejes estructurantes de identidad. Así, los saberes permiten afirmar con orgullo: “soy plomero”, “peronista”, “villero”, “ypefiano” (trabajadores de la empresa Yacimientos Petrolíferos Fiscales —YPF— de extracción de petróleo en la Patagonia), o de la “familia ferroviaria”. En la Argentina de mediados del siglo pasado, “trabajador” se constituyó como una identidad capaz de organizar sujetos políticos de enorme potencialidad.

“Yo no sé, pero tengo experiencia”, es una frase repetida por los trabajadores entrevistados tanto del ámbito rural como urbano. En la “experiencia” se fundamenta su derecho al trabajo y a la palabra. Pero la posibilidad de “hacer experiencia” requiere condiciones que se habían roto en la cultura neoliberal instalada desde el terror dictatorial, y que hoy en día se están recuperando lentamente.

Estos saberes son reconocidos y legitimados en el ámbito del cotidiano: la fábrica, el taller, el barrio, incluso la familia, reconoce y valora saberes que permiten trabajar, convivir en grupos, organizar una familia, sobrevivir en situaciones de vulnerabilidad, atravesar con éxito situaciones de crisis. No tienen formas de legitimación formalizada en el espacio público y estatal, hegemonizada por la lógica escolar y académica, y esto es de importancia central, pues el reconocimiento de los saberes en el espacio público tiene un importante valor de empoderamiento para los sujetos.

Recomendaciones para la acción

De esta breve síntesis se pueden plantear algunas recomendaciones que se refieren centralmente a dos aspectos: los procesos de producción y transmisión de los saberes socialmente productivos, y los de su legitimación y reconocimiento. Los mismos pueden ser ubicados y “traducidos” a nivel del cotidiano, o a nivel de políticas macro.

Los procesos de transmisión

No se trata de organizar modelos de transmisión rígidos, sino de clarificar los mecanismos metodológicos que permitan a los actores tomar conciencia de sus propios saberes, así como también de los mecanismos a través de los cuales éstos se transmiten, y que pueden ser pensados a nivel macro y a nivel del cotidiano del aula.

Una dificultad a señalar es la carencia de dispositivos elaborados y probados para la realización de la tarea, mismos que requieren ser elaborados. En ese punto retomamos aspectos del planteo freireano, enfatizando cuatro aspectos:

1. **La “lámina” u objeto externo que permite reconocer una situación**

Freire planteaba el uso de una lámina, dibujo u otro elemento que presentara una situación de la vida cotidiana del grupo. Ello permitía la objetivación de una problemática que al tornarse externa en cierta medida, permitía tomar distancia. Ese proceso de desnaturalización de situaciones asumidas como inevitables permite el pasaje de estar “inmerso” en la realidad, propio del mundo animal, a estar “inserto”, propio del mundo de la cultura, que es el habitat propio de los humanos.

Desde la perspectiva que planteamos, se trata de reconocer los saberes propios que se ponen en juego en el cotidiano y valorar la medida en que permiten dar respuesta a múltiples situaciones en el marco de las cuales se construye trama social.

Reconocer los saberes tiene efectos de empoderamiento, permite también encontrar sus debilidades y límites, y es un paso necesario para organizar procesos de transmisión y legitimación.

2. **La discusión en grupo de “pares” acerca de la situación y el lugar del educador**

En la discusión en grupos pares, la mirada del otro complementa y refuerza la propia, permite reconocer problemáticas compartidas, colabora en la organización del grupo y en su auto-reconocimiento.

3. **La presencia del educador**

Pero la participación de alguien externo al grupo es también central para habilitar esa conversación. Ese lugar del educador respecto al grupo habilita el espacio de una discusión que hace posible que ésta se articule en un proceso pedagógico, es decir, de producción de conocimiento. Es su tarea colaborar en una coordinación acercando materiales, bibliografía, especialistas; y en que la discusión no se detenga en un relato o anecdótico. Se trata de reconocer saberes emergentes y organizar los elementos para ubicarlos en una geografía, una historia, una posición, un registro conceptual más abarcativo.

4. **El ámbito público y la construcción de lo común**

Esa presencia del educador no es personal, sino que significa la presencia del Estado, como una externalidad que contiene e interpela al ámbito particular del grupo, la familia, el barrio, la comunidad de trabajadores. Abre así la posibilidad de construcción de lo común y lo público. En ese sentido, el lugar del educador es la garantía de la participación del grupo, de sus saberes y de su producción en el espacio público.

La evaluación y legitimación

Es a partir del proceso de evaluación y legitimación de los saberes que su reconocimiento en el espacio

público adquiere valor de empoderamiento para los actores sociales. Debe tomarse en cuenta, sin embargo, que la acreditación de saberes por fuera del sistema escolar puede también ser funcional a una lógica de formación para el trabajo, útil sobre todo desde la perspectiva del empleador para la contratación de mano de obra que le asegure más ganancia.

En Argentina contamos con una valiosa experiencia de legitimación de saberes en el ámbito público, que es la Agencia de Acreditación de Saberes que se organizó en el año 2007 en la Provincia de Buenos Aires. Ésta partía de los saberes reconocidos como tales por los propios trabajadores, y a partir éstos se organizaban procesos de sistematización y certificación. Ese dispositivo contemplaba una etapa de vinculación de esa acreditación con los currículos escolares. Este punto es central para permitir a los jóvenes y adultos insertarse en diversos niveles del sistema recuperando los saberes adquiridos en su experiencia de vida, con relativa independencia de los adquiridos en la trayectoria escolar.

En este momento se discute en el Parlamento un proyecto de ley de creación de una Agencia de Acreditación de Saberes.

Lecturas sugeridas

GÓMEZ SOLLANO, MARCELA (dir.) (2009), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.

BENJAMIN, WALTER (1991), *El narrador*, Madrid, Taurus.

PUIGGRÓS, ADRIANA (2003), *El lugar del saber*, Buenos Aires, Galerna:

http://books.google.com.mx/books/about/El_lugar_del_saber.html?id=WN75fiz6DZEC&redir_esc=y

PUIGGRÓS, A. (dir.), L. Rodríguez (coord.) (2009), *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*, Buenos Aires, Galerna.

SESSANO, PABLO, Aldana Telias y María Luz Ayuso, "Debates y reflexiones acerca de los saberes del trabajo ferroviarios", ponencia presentada en las XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, La Plata, 10-12 de agosto.

ROJAS, E. (1999), *El saber obrero y la innovación en la empresa*, Montevideo Cinterfor, OIT:

<http://issuu.com/sebastiandepolo/docs/rojasla>

Notas

*En este libro, en el capítulo de María Luz Ayuso y Aldana Telias, se trabaja en profundidad el concepto de *saberes del trabajo*. Con la intención de no resultar redundante en la construcción total de este volumen, recomiendo remitirse al mencionado capítulo para profundizar la conceptualización de la categoría *saberes del trabajo*.

** Adriana Puiggrós (2003), *El lugar del saber*, Buenos Aires, Galerna; A. Puiggrós, R. Gagliano, N. Visacovsky, A. Zysman, B. Mercado, L. Ayuso y N. Arata (2004), *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*, Buenos Aires, Homo Sapiens; J. Ruiz y N. Muñoz (2005); "Perfil de la fuerza de trabajo y formación escolar. Contextos, Tendencias y puntos críticos de la relación entre educación y trabajo", *Observatorio Patagónico. Estudios Sociales sobre Trabajo y Desarrollo*, año 5, núm. 6; L. Garcés (2006), *¿De la escuela al trabajo? La incertidumbre de los jóvenes a comienzos del siglo XXI*, Buenos Aires, Ediciones del Signo.



Ilustración: Valentín Juárez. "La costurera".