



SABERES DEL TRABAJO: CARACTERÍSTICAS Y CAMBIOS SOCIO HISTÓRICOS CONTEMPORÁNEOS EN ARGENTINA

KNOWLEDGE OF WORK: CHARACTERISTICS AND CONTEMPORARY SOCIO-HISTORICAL CHANGES IN ARGENTINA

<https://10.21555/rpp.v35i35.2652>

María Eugenia Vicente

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdHCS),
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

eugevicente@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0003-0748-678X>

Alicia Inés Villa

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdHCS),
Argentina. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
(CONICET), Argentina.

alivilla@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0548-9928>

Recibido: octubre 5, 2022 – Aceptado: octubre 24, 2022

Resumen

El artículo tiene el objetivo de reconstruir las distintas conceptualizaciones sobre los saberes del trabajo en Argentina, en los últimos tiempos. El diseño metodológico adoptado es de tipo cualitativo-descriptivo que desarrolla una revisión bibliográfica y documental, orientada a encontrar relaciones y significaciones entre distintos aportes conceptuales y legislativos sobre el tema, desde la década de 1990 a la actualidad. Las conclusiones señalan que la idea de saberes para el trabajo no es neutra, más bien, implica comprenderlos en vínculo con dimensiones sociopolíticas y económicas, en el marco de determinados modelos de educación.

Palabras clave: saberes del trabajo, educación y trabajo, competencias, saberes socialmente productivos.

Abstract

The article has the objective of reconstructing the different conceptualizations about the knowledge of work in Argentina, in recent times. The methodological design adopted is of a qualitative-descriptive type that develops a bibliographic and documentary review, aimed at finding relationships and meanings between different conceptual and legislative contributions on the subject, from the 1990s to the present. The conclusions indicate that the idea of knowledge for work is not neutral, rather, it implies understanding it in connection with social, political and economic dimensions, within the framework of certain education models.

Keywords: Knowledge of Work, Education and Work, Competences, Socially Productive Knowledge.

1. INTRODUCCIÓN

El tema sobre saberes del trabajo ha sido ampliamente estudiado desde diversas vertientes. Por un lado, los abordajes de orden economicistas, reconocen los saberes en términos de competencias, como reguladoras de la formación y de la vida ocupacional de los trabajadores. Por otro, las miradas de tipo social, colocan el centro de análisis en el sujeto como transformador de sus propios procesos de trabajo y de emancipación en general. Finalmente, otra línea de estudio la constituye la pedagogía laboral, ocupada de la formación para el trabajo y sus encuadres políticos-didácticos. Los abordajes mencionados mantienen una determinada concepción de sujeto, de trabajador, de saberes o conocimientos, de formación y de relación entre educación y trabajo.

En este marco, el presente texto propone una línea de interpretación que permita comprender los saberes del trabajo inscriptos en determinados modelos de relaciones laborales, de vínculos entre los sujetos y colectivos, y de procesos productivos. Para ello, se recorren diversas conceptualizaciones acerca de dichos saberes, en diferentes momentos históricos recientes, en Argentina.

2. APUNTES METODOLÓGICOS

El tema en el que se inscribe el artículo, refiere al estudio sobre educación y trabajo. Particularmente, tal como se adelantó, el objetivo propuesto se orienta a describir los saberes laborales, y cómo estos se han articulado de diferentes modos: sociales, políticos y económicos en marcos históricos determinados, en Argentina, durante las últimas décadas.

El enfoque metodológico adoptado es de tipo cualitativo-descriptivo, orientado a reconstruir ciertas dimensiones y vinculaciones particulares sobre un objeto de estudio, en determinados marcos sociales. En función de ello, se realizó una revisión bibliográfica y documental a un conjunto de investigaciones, artículos, y legislación, producidos entre 1990 y fines de la década de 2020.

La revisión se organizó a través de las siguientes dimensiones: en primer lugar, los contextos y las estructuras económicas de la década 1990, los procesos de descentralización y desigualdad, y su vínculo con la categoría de competencias. En segundo lugar, los procesos de inclusión laboral y protección social, a partir de la década de 2000, y su vínculo con la categoría de saberes socialmente productivos.

3. RESULTADOS

a. Desigualdad y descentralización en la década de 1990

En Argentina, en términos políticos, económicos y culturales, la década de 1990 se caracterizó por transitar procesos de limitación administrativa del poder de la política pública, orientados a no interferir en la lógica del mercado, bajo el discurso de lograr un Estado eficiente. La lógica global económica introdujo en la región, valores ligados a la flexibilidad, la versatilidad, la competitividad, la capacidad de liderazgo y de operatividad resolutoria frente a los conflictos. Estos procesos neoliberales contribuyeron a consolidar un Estado mínimo, a través de limitar la soberanía de las jurisdicciones respecto de la definición de las políticas (Feldfeber y Gluz, 2011; Puiggrós, 2018). Estos procesos se tradujeron en nuevas dinámicas y configuración de tejidos sociales: la volatilidad del crecimiento económico, la desigualdad educativa y la precarización de las ofertas de trabajo. Ello respondía a una distribución meritocrática de los beneficios sociales y a una individualización de las responsabilidades, los riesgos y las oportunidades sociales y económicas (Aparicio, 2008).

Desde este marco, se promovió la aplicación de reformas en la comunidad educativa, en las entidades de cooperación técnica y financiera, y en el sector político. Para ello, la legislación constituyó un instrumento clave que sostuvo a dichas reformas. Entre las principales leyes educativas se sancionaron la Ley de Transferencia de Servicios Educativos de Nivel Medio y Superior no Universitario (n. 24.049, sancionada en 1991 y promulgada en 1992), mediante la cual se transfirieron las instituciones de dependencia nacional, hacia las provincias y la Ciudad de Buenos Aires; la Ley Federal de Educación (n. 24.195, 1993), siendo la primera ley nacional que abarcó todo el sistema educativo; el Pacto Federal Educativo (suscripto en 1994 y convertido en Ley n. 24.856 en 1997), como herramienta para concertar federalmente las acciones y los recursos para la implementación; y la Ley de Educación Superior (n. 24.521, 1995), que respondía a un modelo de Estado evaluador, asociado a la lógica de mercado. Esta legislación se tradujo en políticas educativas y de abordaje de la pobreza, que proponían compensar las desigualdades de origen de los estudiantes, sectorizando los recursos: los más pobres entre los pobres. Esto se cimentó en un principio de equidad, caracterizado por no dar lo mismo a los que no son iguales (Feldfeber y Gluz, 2011). El eje prioritario se centró en políticas focalizadas y en acciones de competencia, entre instituciones, por los recursos para implementar proyectos institucionales de mejora.

Como consecuencia de estos procesos se experimentó, en términos económicos, durante los primeros años de la década, un importante crecimiento del producto bruto interno y una mejora en las variables macroeconómicas, como la estabilidad de los precios internos y el gasto social. No obstante, este crecimiento se desarrolló a expensas de una mayor precarización del trabajo asalariado, un incremento del desempleo y la desvalorización de las instituciones, que tradicionalmente regulaban los derechos sociales y laborales (CEPED, 2000).

Hacia 2001, la Argentina se caracterizaba por la apertura económica, configurada a través de la involución productiva, la agudización de la exclusión, el aumento de la desigualdad, una concentración económico-productiva y el incremento de las diferencias regionales. En términos educativos, las reformas contribuyeron a incrementar la fragmentación educativa y acrecentar la desigualdad socioeducativa, debido a la descentralización que provocaba un mapa diverso para los gobiernos y las condiciones de las políticas educativas locales (Riquelme, 2006).

b. Sobre las competencias y la meritocracia

En el escenario sociopolítico y económico de la década de 1990 en Argentina, en el campo educativo en vínculo con el trabajo, cobraba fuerza el concepto de competencias. Respecto de las discusiones sobre este concepto, se cuestionó que respondía a una perspectiva practicista, centrada en la ejecución. El concepto partía de un neoconductismo aplicado a toda la vida humana (al aprender y al hacer), en dos de sus mayores instituciones socializadoras: la escuela y el trabajo. Los organismos reguladores del trabajo y la economía, como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y la OMC (Organización Mundial del Comercio), comenzaron a presionar sobre las políticas educativas para la elaboración de currículos basados en competencias y su posterior evaluación (Hualde, 2001); la mecánica de la educación, basada en competencias, implicaba la formación de estándares que fortalecerían la relación entre Estado y mercado.

Asimismo, las discusiones al respecto versaron sobre del rechazo del concepto de competencias, ya que el término competencias era opuesto y reduccionista, respecto de una de las finalidades sustantivas de la educación, que era la formación del ciudadano. El sentido práctico indicaría una excesiva prioridad asignada al mundo del trabajo, a una inserción adaptativa y eficiente al sistema productivo, en detrimento de un conjunto de valores que permitieran la formación significativa, crítica e integral del sujeto.

Por su parte, los argumentos de quienes defendían el concepto, oscilaban entre reconocer que constituían una forma singular de educación que conduciría a resolver problemas, como la falta de calidad, y también suponían el carácter innovador del mismo. En esta línea de discusión, se ubican quienes reconocen, en el concepto de competencias, un paradigma de salvación con capacidad para enfrentar las necesidades de una sociedad global, del conocimiento y de la tecnológica. A esta discusión se suma la postura que reconoce que, ambos extremos, eluden analizar las perspectivas conceptuales y políticas desde las cuales se configuran los discursos educativos sobre el tema (Díaz Barriga, 2011).

En el campo educativo, la idea de competencias surgió en la década de 1990, como parte de un proceso global a partir de Consenso de Washington, por un lado, y del Pacto de Boloña, por otro. Como parte de dicho contexto, la hegemonía neoliberal planteaba la globalización de la economía y de la cultura, los tratados de colaboración de comercio internacional, la búsqueda de certificaciones y la homologación de programas educativos, basados en estándares internacionales, orientados a ser funcionales en el mercado y en los modos de producción.

La innovación curricular en el modelo de competencias implicaba un currículum flexible, normas de calidad total, planeación curricular centralizada y, sobre todo, la homologación de los planes de estudio entre instituciones y países (Díaz Barriga, 2003). Así, la educación partía de definir un conjunto de habilidades necesarias para el trabajo (a priori de la actividad de los sujetos), de manera tal que el conocimiento a enseñar se enmarcaba en la lógica de la productividad económica, enajenada del sujeto trabajador o del estudiante.

Desde la educación básica hasta la educación superior, todas ellas tenían en común reemplazar el conocimiento enciclopedista, centrado en la enseñanza que priorizaba los contenidos disciplinares, por un modelo curricular maleable, interdisciplinario, que se focalizaba en las evidencias de aprendizaje. Las reformas educativas por competencias respondían a exigencias internacionales, entre las que se pueden mencionar el proyecto

TUNING, impulsado por la Unión Europea, el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) promovido por la OCDE, y el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA).

Respecto de los trabajadores, este esquema implicó que aquellos que se adhirieran a las lógicas empresariales y emprendedoras, serían exitosos. Esto es, quienes desarrollaran competencias, tendrían éxito en sus trayectorias educativas y sociolaborales, y quienes no, perderían la posibilidad de su incorporación al mundo del trabajo. Esta lógica legitimaba la asimilación de los intereses de una minoría dominante, sobre los intereses de la amplia mayoría ciudadana. El foco en las competencias también involucró el colocar las responsabilidades en un nivel individual y económico, antes que social y colectivo. Se trató de conocimientos altamente vinculados a una acción de tipo práctica, relacionados con habilidades y útiles a las organizaciones productivas.

Al mismo tiempo, esta orientación no atendió a las características de la mayor parte del empleo de la región, siendo de baja calificación; ni tampoco reparó en las situaciones de desigualdad social vividas por los países, reforzadas por el concepto de equidad, mencionado más arriba. En el mercado liberal, el principio de igualdad entre los individuos, ocultaba los saberes y las acciones de movimientos, y las conformaciones colectivas y territoriales.

A su vez, el concepto de competencias, conllevaba elementos de evaluación permanente a la que debió someterse el trabajador, debiendo demostrar las transformaciones en su trabajo. Los resultados de dichas evaluaciones, exceden el campo de los derechos sociales y se erigen como resultado de acciones individuales, desarraigados de su trayectoria previa e historia. De este modo, cada sujeto era responsable del capital que portaba y de los lugares que ocupaba de manera individual, por fuera de cualquier tipo de pertenencia social (Garcés, 2007).

Lo antes dicho, permite afirmar que el neoliberalismo planteó que, si los sujetos en su trayectoria educativa y ocupacional, no adquieren conocimientos útiles a sus intereses (identificados con los intereses del capital y del consumo, no con los intereses sociales), necesariamente se sustituyen por «competencias», otorgando el sentido del eficientísimo. En este punto, se construyen subjetividades a-históricas, vinculadas a modos flexibles de producción, deslegitimando los saberes que los sujetos han adquirido en los procesos de escolarización y del trabajo.

Finalmente, las implicancias educativas respecto de la construcción de saberes para el trabajo, en el contexto socio económico de la década de 1990, reconoce una lectura no conflictiva y con un fuerte carácter funcionalista, destacando la importancia de la educación para el crecimiento económico y subrayando lo determinante de las credenciales educativas en las jerarquías ocupacionales. En este sentido, se advierte que los saberes educacionales para la formación, adquieren una lógica tecnocrática que define de manera apriorística cómo debe educarse y el modo exacto de verificar si se corresponde con lo proyectado (acorde a intereses meritocráticos y economicistas). Así, la formación se constituía de una combinación eficaz de sensaciones y conocimientos, y el sujeto era el resultado de procedimientos técnicos.

c. Economía social y saberes comunitarios a partir de la década de 2000

El modelo neoliberal desarrollado durante la década de 1990, desembocó en una crisis en 2001, caracterizada por una mega devaluación de la moneda, disminución del valor del salario real, inestabilidad institucional, protesta social y aumento del desempleo. A partir de 2003, se implementó un nuevo modelo cuya política económica se centraba en

la recuperación del mercado interno y del empleo. Se trataba de mantener un tipo de cambio real alto que pudiese proteger a la industria nacional de la competencia extranjera e impulsar exportaciones. Como consecuencia, se redujeron los niveles de pobreza y la disminución del desempleo, promovidos por políticas encaminadas hacia la recuperación de las convenciones colectivas del trabajo, como herramienta de negociación salarial, incorporando a millones de beneficiarios al sistema jubilatorio, y promoviendo formas asociativas y autogestivas de trabajo. Ejemplo de ello son las cooperativas, orientadas por un sistema de Tecnología Social que posibilitó generar relaciones económicas productivas e inclusivas; el acceso a bienes más allá de las restricciones de los ingresos de los integrantes de las cooperativas, y la generación de empleo, más allá de las restricciones de la demanda laboral empresarial local (Barberena, 2016; Feldfeber y Gluz, 2011; García, 2018).

Así, la crisis de 2001 produjo un conjunto de reconfiguraciones que se expresaron en una reconceptualización del empleo, la pobreza y la informalidad. La categoría de Economía Informal reemplazó a la de «sector informal urbano» vigente, ya que los problemas de empleo no se explicaban, principalmente, según las características productivas de los sectores de actividades. Además, la concepción de economía incluyó al empleo en el sector informal, en la economía registrada, atendiendo a su desprotección social hasta entonces.

En este sentido, hacia el año 2004, los modelos socioeconómicos en Argentina serían reparadores, en términos de «lo social» en los saberes, interpelando a un modelo de desarrollo donde los trabajadores fueran capaces de participar, colectiva e históricamente, de sus propios procesos de producción y revalorización de sus saberes. Se trataba de un modelo que discutía sobre los conocimientos únicamente prácticos y útiles, para una inserción efectiva en mercados de trabajo donde se reproducían intereses de determinadas clases sociales, y donde los procesos de politización desaparecían a la par de la colectivización, para dar lugar a la participación fragmentada del trabajador en sus propios procesos de trabajo. Por el contrario, se trataba de una ampliación del concepto acerca de lo productivo que se articuló con modelos de desarrollo sostenidos, de preservación del medio ambiente, de distribución equitativa de la riqueza, de promoción de identidad y de creación de comunidad, colocando al sujeto en el centro de los escenarios socioproductivos (Garcés, 2007). Así, los conocimientos del trabajador articulaban su capacidad productiva y creativa con una formación crítica, contextualizada, que generaría nuevas formas sociales de educación incluyente y justa.

El modelo se conformaba de ciertas estrategias de integración. Por un lado, el «trabajo decente», productivo, registrado y, como tal, soporte de derechos y protecciones. Por otro lado, el reconocimiento del «trabajo digno», referido a un trabajo organizado y comunitario, constituyendo una vía de integración local de los sujetos, en un circuito local de economía social. Este circuito componía un subsistema económico de racionalidad eminentemente social y no orientada a la acumulación de la riqueza, permitiendo la inscripción de los sujetos en lazos productivos de proximidad, mediante los cuales recuperar y vincular «saberes y hacer» (Feldfeber y Gluz, 2011).

Estas estrategias y políticas económicas, constituyeron una Economía Social y Solidaria que afirmaría la necesidad de desarrollar nuevas estructuras productivas y sociales –diferentes a la lógica capitalista del consumo extractivista–, que fueran capaces de auto-sustentarse y de convertirse en prosumidores (productores más consumidores). Dichas estructuras tenían como fin la reproducción ampliada de la vida de todos y la revalorización de las capacidades de los actores, degradadas por el mercado. Así, se problematizó la división entre lo social y lo económico, avanzando hacia una propuesta de desarrollo de políticas socioproductivas y socioeconómicas, capaces de atender integralmente los problemas, y de abordarlos a partir de sus causas estructurales, complejas y múltiples. Desde la perspectiva de la Economía Social,

cobró importancia el desarrollo desde lo local, entendido como condición común de una población que comparte una historia y problemas interconectados. Ello se basó en componentes económicos (trabajo productivo, ingresos, satisfacción de necesidades legítimas, suficiencia y calidad de bienes públicos), sociales (integración en condiciones de creciente igualdad, convivencia, justicia social), culturales (pertenencia, identidad, solidaridad, etcétera) y políticos (participación, legitimidad, transparencia) (Hopp, 2010).

En este marco, la Economía Social tenía, como sentido, la construcción consciente de un sistema económico donde todos reconocen las necesidades de todos y contribuyen a la resolución de las mismas. Ello se organiza a través de relaciones sociales de producción e intercambio, basadas en la no explotación del trabajo ajeno, en el intercambio justo, la reciprocidad, la competencia cooperativa, la emulación, la asociación y el reconocimiento del otro como un par –sin renunciar a los intereses personales legítimos–, en el marco del cuidado de los equilibrios medioambientales. El modelo implicaba una sociedad que, sin estar exenta de conflictos, define democráticamente a qué economía aspira y orienta las instituciones en esa dirección de transformación. Así, no se trata de adoptar un modelo autoconsonante listo para implementar, sino de definir de manera dinámica, colectiva y reflexiva cuáles son la mejor sociedad y la mejor economía posible en cada situación concreta (Coraggio, 2018, 2020).

En este sentido, el territorio juega un papel clave, ya que se trata de espacios compartidos que al mismo tiempo resaltan singularidades, con significados propios, construidos por la experiencia vivida de los grupos. El espacio socio territorial es configurado en la interacción diacrónica de procesos endógenos y exógenos, y del accionar diferencial de los sujetos sociales. Se trata de totalidades locales en procesos permanentes de territorialización, donde se conjugan acciones de apropiación y dominio, subordinación y resistencias activas (Villa, 2020).

En el modelo socioeconómico, desarrollado a partir de los primeros años de la década de 2000 y hasta la actualidad, se resaltan algunas características principales de las políticas de formación y trabajo, en el marco del paradigma de protección social, que presentan rupturas con las políticas anteriores. En primer lugar, fue incluido un programa de empleo activo de contrapartida netamente educativa, como la asistencia a la educación de jóvenes y adultos. A diferencia de la década anterior, donde la contrapartida se concentraba en cursos de capacitación o apoyo a micro-empresarios. Así también, en el marco de la relación formación-trabajo, se tendió a establecer un diálogo ampliado, no solo con la participación de actores sociales tradicionales: como el Estado, los sindicatos y el mundo empresarial; sino también con otros actores: desde organismos públicos descentralizados (oficinas de empleo) hasta municipios, abarcando también las organizaciones de la sociedad civil y la cooperación internacional. Ello se orientó a promover una construcción colectiva de lo público, a partir de nuevas formas de gobernanza (Jacinto, 2015, 2016; Novick, 2001)

En materia educativa, durante 2003 y 2007, la legislación fue una herramienta indispensable para sostener este nuevo modelo socioeconómico, vigente a la actualidad. En dicho período, fueron sancionadas las leyes de Garantía del salario docente y 180 días de clase (n. 25.864, año 2003) que, en caso de incumplimiento, los gobiernos provinciales deberán adoptar las medidas necesarias a fin de compensar los días de clase perdidos. La misma contemplaba la posibilidad de asistencia financiera del Poder Ejecutivo Nacional para las jurisdicciones provinciales que no pudieran saldar las deudas salariales del personal docente, con el fin de garantizar la continuidad de la actividad educativa. La Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (n. 25.919, año 2004), se orientó a otorgar aumentos salariales a través de una suma fija para todos los docentes del país. La Ley de Educación Técnico Profesional (n. 26.058, año 2005), regula y ordena la Educación Técnico Profesional en el

nivel secundario y superior, área relegada en la legislación de la anterior década. La Ley de Financiamiento Educativo (n. 26.075, año 2005) estableció el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología, en forma progresiva, hasta alcanzar en el año 2010, una participación del 6% en el PBI, orientada a compensar las desigualdades de los salarios docentes. La Ley Nacional de Educación Sexual Integral (n. 26.150, año 2006), establece que todos los estudiantes tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Y la Ley de Educación Nacional (n. 26.206, año 2006) tiene como uno de sus objetivos principales, formar sujetos responsables, capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno socioeconómico, ambiental y cultural, y situarse como participantes activos en un mundo en permanente cambio. Particularmente, un objetivo de la normativa es el de vincular a los estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología. Esta nueva Ley, acorde a un modelo de Economía Solidaria, incorporó dos nuevos tipos de gestión a la gestión de tipo estatal y privada: las escuelas de gestión social y cooperativa. Se trata de escuelas públicas y gratuitas, gestionadas por movimientos sociales, organizaciones políticas, sindicales, cooperativas, bachilleratos populares, que se organizan de manera colectiva y autogestionada, orientadas a la transformación educativa (Gennuso, 2004; MECCyT, 2020).

En términos laborales, esta estructura introdujo modificaciones también al concepto mismo de «trabajador» y de «saberes». Respecto de los trabajadores, sus trayectorias socio-laborales ya no se anclan en procesos de responsabilidad individuales y, por lo tanto, de desprotección social por parte del Estado, sino en la posibilidad de la colectivización para construir procesos de producción, incorporando a los mismos a sectores excluidos. Este modelo también trajo aparejadas nuevas concepciones alrededor de los conocimientos de los trabajadores y aquellos impartidos en las instituciones educativas, que cuestionarían e intentarían superar el concepto de competencias.

En este sentido, en términos educativos, se considera que los procesos de formación y el trabajo, se constituyen en dos aspectos relacionados dialécticamente, que son determinantes, y a la vez determinados, por la totalidad de relaciones que surgen en un particular espacio social. Con lo cual, es de considerar que las funciones y los objetivos de la formación, van más allá de los imperativos del capital, de los ajustes del patrón de acumulación y de la organización hegemónica del trabajo. Más bien, la relación educación-trabajo debe comprenderse en coexistencia con distintos y múltiples mecanismos de producción-reproducción social, como parte de un todo, interrelacionado, integrado, complementario, contrapuesto y antagónico.

d. De las competencias a los saberes: integración social y derechos

El carácter abierto de lo social, iniciado a partir de la década de 2000 –junto con la incorporación de trabajadores a los procesos de producción en un escenario económico signado no solo por el consumo, sino por reconfiguraciones sociales en una dinámica de ascenso social–, trajo aparejado la visibilidad del capital social, acumulado por los trabajadores, que otrora constituían una masa crítica potencialmente activable. Ello abrió el debate sobre los saberes prácticos y tangibles, que tanto caracterizaron a las competencias: aquellos que pueden medirse, que el conjunto de ciertos trabajadores porta con previsibilidad y que meritocráticamente se adaptaban al mercado. Pero no se trataba de saberes tangibles, sino también de intangibles, cuyo registro ya no estaba inserto en una dimensión económica, sino también social. Por ello, se reconocía la significación de las habilidades no manifiestas de los trabajadores, así como también aquellas valoradas o menospreciadas por distintos actores (Ayuso, 2006).

En este escenario, se conceptualizan los denominados saberes socialmente productivos (tanto para los trabajadores, como para el sistema educativo). En términos generales y en el contexto actual, dichos saberes deberán facilitar herramientas para moverse en el mundo complejo y en crisis, estimulando los vínculos con los procesos de transmisión y producción cultural; promoviendo ejercicios de pensamiento que permitan al trabajador analizar la situación en que se encuentra; organizando un mapa del mundo sociopolítico, histórico y geográfico, en el que se inserta su trabajo y transcurre su biografía. Esto fortalece los procesos de constitución de identidades sólidas, complejas, plurales (Puiggrós, Visacovsky et al., 2004; Rodríguez, 2011).

En este sentido, se reconoce que lo social juega un papel estructurante en la vida productiva de los sujetos y que otorga a dichos saberes estatus distintos y, por ende, productividades diversas. Así, estos saberes se configuran y reconfiguran de manera constante; no se trata de una categoría última. Más bien, es posible pensar en saberes hegemónicos, contrahegemónicos y alternativos que acompañen la ampliación hacia lo social, en el campo de las productividades económicas, enriqueciendo el capital cultural de la comunidad. Estos saberes también se caracterizan porque yacen en una trama social que posee su especificidad en la articulación de la diferencia, de manera constante y continua en el plano democrático. Así, los saberes socialmente productivos no son aquellos que solamente pertenecen o emanan de los sectores populares, sino que se busca integrar a todos los sectores involucrados en el proceso productivo. Con ello, se destacan alianzas que generen tejido social y funden nuevos intereses culturales, productivos, educativos y ambientales, para cada momento histórico y territorios (Ayuso, 2006).

Desde una perspectiva crítica, en este marco, la relación entre formación y trabajo se entiende como una articulación multidimensional, dinámica, compleja e histórica, cuyos protagonistas son ciudadanos, en tanto productores y transformadores de la realidad social y productiva (Riquelme, 2006). Puntualmente, la formación y el trabajo, de un lado, el aprendizaje y el trabajo, la teoría y práctica en una praxis; por otro lado, en dicha praxis se hallan aspectos sociales y laborales que visibilizan el carácter político de lo educativo (Guelman, 2010).

Planteados los saberes en estos términos, es relevante advertir que los mismos constituyen un núcleo de conflicto entre capital y trabajo, ya que son portadores de poder y, con ello, fuente de estabilidad laboral y de negociaciones. Así, los trabajadores disponen de conocimientos tácitos y explícitos que deben tenerse en cuenta, ya que enfocarse solamente en aquellos fácticos, implica mantener la integralidad de los saberes sin reconocimiento social y económico (Herger, 2012). Esto, en el marco de territorios que refieren a distintas escalas y diferentes procesos (expropiación, extracción, reivindicación, expropiación, apropiación). Estas escalas y procesos que configuran los territorios, permiten adoptar en él diversos sentidos: civilizatorios, ocupacionales, pacificadores, reparatorios (Villa, 2020).

Asimismo, es de señalar que el mundo del trabajo excede a puestos laborales en empresas y que el sujeto trabajador no siempre se supone que es un empleado asalariado. Más bien, se reconocen diversas formas e intereses que nuclea al ciudadano con el trabajo. Así, se alcanzan a los trabajadores asalariados, a los emprendedores autónomos, a quienes no pueden acceder a un trabajo permanente, a los trabajadores ocasionales, a quienes nunca tuvieron un trabajo perceptor de ingresos y a los trabajadores domésticos (Corragio, 2018).

Además, el desarrollo productivo de un país y el desarrollo laboral de un ciudadano, no se limita a una dimensión económica o de habilidades, únicamente. Sino que intervienen en ellos, factores y dinámicas socioculturales, identitarias y territoriales, que abarcan

el concepto de trabajo y su desarrollo, y que es necesario tener en cuenta al momento de diseñar una política de formación y de trabajo.

En este sentido, al hablar de producción, es esencial retomar la discusión acerca de si se trata de una formación técnica profesional, propiamente dicha, o del dominio de una cultura sociotecnológica. La relación entre trabajador y formación-productividad, no es lineal. El elemento cultural no se refiere a la aplicación lineal o mecánica de la ciencia a la producción, como tradicionalmente se había entendido. Como elemento cultural, los saberes implican que la ciencia del trabajo productivo, estudia con rigor la posibilidad de identificar y solucionar problemas, e incluso diseñarlos y crearlos.

Finalmente, las implicancias educativas que plantea la consolidación de estos saberes, a partir de la década de 2000, se orientan a comprender la formación centrada en la relación entre el sujeto y el mundo en el que se inscribe: heredero de una historia, capaz de comprender el presente y de resignificar su futuro. En este sentido, la educación legitimaría los diversos espacios de la vida social, orientada al desarrollo humano integral, previniendo y mejorado ciertas situaciones surgidas de la marginación y la exclusión social. Asimismo, se orienta a potenciar o dinamizar las condiciones de la formación orientada hacia mayores procesos emancipadores, tanto de los individuos, como de los colectivos sociales, anclados en territorios concretos.

4. CONCLUSIONES

El recorrido por el texto y sus argumentaciones quiso demostrar, principalmente, que la idea de saberes para el trabajo no es neutra. El planteamiento intentó explicar que la apelación a los saberes del trabajo implica comprenderlos en el marco de determinados modelos de acumulación de la riqueza y ciertas concepciones de trabajo e inclusión del trabajador, a lo largo del tiempo. Así, en los últimos años, se amplía el concepto de saberes ante la necesidad de dar respuesta a procesos de exclusión, a condiciones meritocráticas del sujeto, a la negación de movimientos colectivos de producción, en el marco de modelos de acumulación signados por la economía del libre mercado. Ante ello, y en el marco de escenarios de crisis socioeconómicas, se gesta el reconocimiento de otras lógicas de trabajo que permiten la inclusión a la producción de sectores y grupos, anteriormente excluidos del sistema. Con ello, la idea de saberes se amplía y supera a la idea de competencias del trabajo, restringida a un determinado sector social, en cumplimiento con empleos formales reducidos y estrategias de inserción laboral meritocráticas. Así, la ampliación de la concepción de saberes se gesta en el marco de un modelo más amplio de participación en la vida productiva, en respuesta a la exclusión del trabajo de amplios sectores. Así como, también, se refuerza la dimensión sociocultural de los escenarios y procesos laborales para dar respuesta a la limitada y minoritaria dimensión económica que permeó gran parte de la historia contemporánea.

En este sentido, la trayectoria del concepto sobre saberes del trabajo (entendidos como competencias o saberes socialmente productivos), debe entenderse en sus diferentes momentos históricos que dieron respuesta a cierto conjunto de conocimientos, prácticas y habilidades laborales. El concepto de competencia refiere a este conjunto en el marco de un modelo neoliberal y economicista de sociedad. No obstante, los resultados de este modelo gestan otro enfoque que incorporan lo público, lo común y la participación a

los procesos productivos. En este caso, el concepto de saberes socialmente productivos, coloca el acento en las acciones de democratización de la economía, y en los procesos históricos y colectivos de producción.

Finalmente, una mirada en prospectiva sobre el recorrido realizado, permite advertir que las conceptualizaciones sobre los saberes del trabajo, en la actualidad, constituyen ciertos antecedentes que incorporan un abordaje social y político a los procesos de formación para el trabajo. De esta manera, esta perspectiva colabora con el reconocimiento de que lo pedagógico no puede dissociarse del conjunto de la estructura social, inserto en la complejidad de los problemas económicos, políticos y culturales. En términos futuros, es relevante superar la concepción armoniosa y perfecta entre la estructura educativa y la vida económica. Más bien, es relevante avanzar en una comprensión del campo educativo, como parte de lo social, cuyas determinaciones externas, puedan ser reinterpretadas y retraducidas, mediante la desnaturalización y el desvelamiento del carácter político-ideológico presente en las relaciones sociales que los constituyen. ■

Referencias

- Aparicio, P. C. (2008). Los jóvenes y los retos de la inclusión educativa y laboral en Argentina, a partir de las transformaciones de los años 90. Causas, dinámicas y consecuencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10n1/v10n1a6.pdf>
- Ayuso, M. L. (2006). Genealogía de una categoría: los Saberes Socialmente Productivos (SSP). *Educação Unisinos*, 10(29), pp. 91-101.
- Barberena, M. (2016). *La protección del trabajo como política de Estado 2003 /2015. Sus aportes para la conformación de nuevos actores: El caso de la Confederación Nacional de Cooperativas de Trabajo*. III Foro Latinoamericano de Trabajo Social, La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/64574>
- CEPED (2000). Crisis y metamorfosis del mercado de trabajo. Parte 1: Reflexiones y diagnósticos. *Cuaderno del Centro de Estudios sobre Población, Empleo y Desarrollo* (4), Buenos Aires.
- Coraggio, J. L. (2018). Potenciar la Economía Popular Solidaria: una respuesta al neoliberalismo. *Otra Economía*, 11(20), pp. 4-18.
- Coraggio, J. L. (2020). *Economía social y economía popular: conceptos básicos*. Documento Num. 1, Buenos Aires: INAES/Ministerio de Desarrollo Productivo.
- Díaz Barriga, A. (Coord.) (2003), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: COMIE-CESU-SEP.
- Díaz Barriga, A. (2011) Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *RIES*, II(5), pp. 3-24.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones, tendencias de «nuevo siglo». *Educ. Soc.*, 32(115), pp. 339-356.

- Garcés L. (2007). De las competencias a los saberes socialmente productivos. En Garcés L. (Comp.): *¿De la escuela al trabajo?* Buenos Aires: Del Signo.
- García, I. L. (2018). Las cooperativas implementadas por el Estado para generar puestos de trabajo en la Argentina. *Realidad económica*, 47(315), 125- 154.
- Gennuso, G. (2004). Escuelas de gestión social: hacia una democracia participativa. En Feldfeber, M. (Comp.). Dossier: *Escuelas de Gestión Social*, pp. 18-19, Disponible en: <https://es.scribd.com/document/178491026/Dossier-Escuelas-de-Gestion-Social>
- Guelman, A. (2010). Empresas recuperadas y construcción de saberes socialmente productivos. Comparación de dos casos. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 3(9), pp. 24-33. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4778/477847122002.pdf>
- Herger, N. (2012). *Los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo enfrentando la fragmentación de los sistemas de educación y formación para el trabajo*, Tesis de Doctorado, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras.
- Hopp, M. V. (2010). *Potencialidades y limitaciones de las políticas de desarrollo socio-productivo en la Argentina (2003-2009)*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/107451>
- Hualde, A. (2001). *Aprendizaje industrial en la frontera norte de México: la articulación entre sistema educativo y el sistema productivo maquilador*. México: Plaza y Valdés Ed.
- Jacinto, C. (2015). Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social. *Perfiles Educativos*, XXXVII(148), pp. 120-137.
- Jacinto, C. (Comp.) (2016). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente Entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- MECCyT (2020). *Escuelas de gestión social*. Congreso Pedagógico, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Chaco. Disponible en: <https://chaco.gov.ar/congreso-pedagogico/docs/doc-debates/Educacion-de-Gestion-Social.pdf>
- Moreno Olivos, T. (2008). Competencias en la educación. Una mirada crítica. En: Gimeno Sacristán, J. (Comp.) *Educación y competencia ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Novick, M. (2001). Nuevas reglas de juego en la Argentina: competitividad y actores sindicales. En *Los sindicatos frente a los procesos de transición política*, CLACSO: Buenos Aires, pp. 25- 46.
- Puiggrós A. (2018). *Qué pasó en la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A., Visacovsky, A. y otros. (2004). *La fábrica del Conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Santa Fe: Ed. Homo Sapiens.
- Ramirez, M. y Rocha, M. (2006) *Guía para el desarrollo de competencias docentes*. México: Trillas.
- Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la educación común*, 2(5), pp. 68-75.

- Rodríguez, L. M. (2011). Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos. *Decisio*, (30), pp. 55-60.
- Villa, A. I. (2020). Educación formal alternativa: jóvenes, adultxs y territorios. *Confluencia de saberes*, 1(2), pp. 31-52.

Leyes referenciadas

- Ley de Transferencia de Servicios Educativos de Nivel Medio y Superior no Universitario (1991), número 24.049, República Argentina.
- Ley Federal de Educación (1993), número 24.195, República Argentina.
- Ley de Educación Superior (1995), número 24.521, República Argentina.
- Pacto Federal Educativo (1997), número 24.856, República Argentina.
- Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (2003), número 25.864, República Argentina.
- Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (2004), número 25.919, República Argentina.
- Ley de Educación Técnico Profesional (2005), número 26.058, República Argentina.
- Ley de Financiamiento Educativo (2005), número 26.075, República Argentina.
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral (2006), número 26.150, República Argentina.
- Ley de Educación Nacional (2006), número 26.206, República Argentina.