

PRESENTACIÓN: EL ESTILO METODOLÓGICO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

trabajo. Desconocerlo arriesga pérdidas en productividad y competitividad.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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