



Organización  
Internacional  
del Trabajo



# El saber profesional

## Competencia, derechos, democracia

4

SAUL MEGHNAGI



UNSAM  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
SAN MARTÍN

PENSAR LA FORMACIÓN



Organización  
Internacional  
del Trabajo  
CINTERFOR

# El saber profesional

## Competencia, derechos, democracia

*Para Anna, Michela, Daniel*

*Agradezco a David Bidussa que me alentó a escribir este libro.  
A Enrique Deibe y su equipo de OIT/ Cinterfor  
por hacer posible la publicación.  
A Eduardo Rojas y Beatriz Cappelletti  
que impulsaron la versión en español.  
A Alberto Cuevas que me ayudó en la revisión final.  
A mi mujer Anna Palagi que me acompañó en cada momento  
de reflexión, de duda, de dificultad.*

## Copyright © Organización Internacional del Trabajo (OIT/Cinterfor) 2018

Todos los derechos están reservados, inclusive los derechos a reproducir parte o todo el contenido. Esta edición fue realizada en arreglo con Giancomo Feltrinelli Editore Milano.  
Versión original en italiano: *Il sapere professionale. Competenza, diritti, democrazia* / Saul Meghnagi  
© Giancomo Feltrinelli Editore Milano.  
Prima edizione in "Campi del sapere" gennaio 2005  
ISBN 88-07-10369-9

Traducción y revisión: Edith Byk, Beatriz Cappelletti, Cintia Cavallo y Andrea Fagioli. Universidad Nacional de San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina.  
Revisión y diagramación: OIT/Cinterfor

Las publicaciones de la Oficina Internacional del Trabajo gozan de la protección de los derechos de propiedad intelectual en virtud del protocolo 2 anexo a la Convención Universal sobre Derecho de Autor. No obstante, ciertos extractos breves de estas publicaciones pueden reproducirse sin autorización, con la condición de que se mencione la fuente. Para obtener los derechos de reproducción o de traducción deben formularse las correspondientes solicitudes a Publicaciones de la OIT (Derechos de autor y licencias), Oficina Internacional del Trabajo, CH – 1211 Ginebra 22, Suiza, o por correo electrónico a [rights@ilo.org](mailto:rights@ilo.org), solicitudes que serán bien acogidas.

Las bibliotecas, instituciones y otros usuarios registrados ante una organización de derechos de reproducción pueden hacer copias de acuerdo con las licencias que se les hayan expedido con ese fin. En [www.ifrro.org](http://www.ifrro.org) puede encontrar la organización de derechos de reproducción de su país.

Meghnagi, Saul

El saber profesional. Competencia, derecho, democracia. Montevideo: OIT/Cinterfor, 2018.

ISBN: 978-92-9088-288-3

Las denominaciones empleadas, en concordancia con la práctica seguida en las Naciones Unidas, y la forma en que aparecen presentados los datos en las publicaciones de la OIT no implican juicio alguno por parte de la Oficina Internacional del Trabajo sobre la condición jurídica de ninguno de los países, zonas o territorios citados o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras. La responsabilidad de las opiniones expresadas en los artículos, estudios y otras colaboraciones firmados incumbe exclusivamente a sus autores, y su publicación no significa que la OIT las sancione.

Las referencias a firmas o a procesos o productos comerciales no implican aprobación alguna por la Oficina Internacional del Trabajo, y el hecho de que no se mencionen firmas o procesos o productos comerciales no implica desaprobación alguna.

Para más información sobre las publicaciones y los productos digitales de la OIT, visite nuestro sitio web: [ilo.org/publns](http://ilo.org/publns).

El Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT/Cinterfor) es un servicio técnico de la OIT, establecido en 1963 con el fin de impulsar y coordinar los esfuerzos de las instituciones y organismos dedicados a la formación profesional en la región.

Las publicaciones de OIT/Cinterfor también pueden obtenerse en el propio Centro: Avda. Uruguay 1238, Montevideo, Uruguay. Tel. +598 2 9020557 o por correo electrónico a: [oitcinterfor@ilo.org](mailto:oitcinterfor@ilo.org).

Sitio web: [www.oitcinterfor.org](http://www.oitcinterfor.org)

Impreso en Uruguay

## Índice

Presentación.....	5
Prólogo del autor a la edición en español.....	7
Introducción .....	13
1. UN MODELO DE COMPETENCIA.....	21
1.1 Una opción preliminar .....	21
1.2 Conocimiento y experiencia.....	28
1.3 Frente a las decisiones .....	34
1.4 La “acción social” .....	42
1.5 Actividad y contextos.....	49
1.6 Hipótesis de trabajo.....	57
2. UNA VERIFICACIÓN EXPERIMENTAL .....	71
2.1 La interdisciplinariedad necesaria.....	71
2.2 Diseño de una investigación .....	77
2.3 Las capacidades operativas de la empresa .....	86
2.4 La “acción organizativa” .....	92
2.5 Los “ámbitos de actividad” .....	101
2.6 ¿Más allá de la competencia? .....	108
3. LA FORMACIÓN CONTINUA.....	119
3.1 Los lugares y los tiempos .....	119
3.2 Dinámicas del cambio .....	127
3.3 Entre producción y reproducción .....	134
3.4 Formas de la exclusión .....	142
3.5 La prioridad de la lengua.....	151
3.6 Una identidad en la historia .....	158
4. PARA UNA POLÍTICA DEL CONOCIMIENTO .....	171
4.1 Una hipótesis ética y cultural.....	171
4.2 Un programa educativo .....	179
4.3 La formación como objeto de negociación .....	188
4.4 El rol necesario de las instituciones.....	197
4.5 Una democracia de la diversidad .....	207
4.6 El “saber profesional” .....	217
Bibliografía .....	227





## Presentación

El cuarto volumen de la serie “Pensar la formación” cuenta en esta oportunidad con dos aportes de alta significación. Por un lado, la obra en español del profesor Saul Menaghi “Il sapere professionale” que le da continuidad a la reflexión sobre educación, formación profesional y trabajo, que renueva el debate sobre teoría y práctica, sobre taller y aula. Por otro lado, el grato encuentro con el Centro de Estudios de Trabajo y Desarrollo de la Universidad Nacional de San Martín de la República Argentina como coeditor de este libro.

Saul Meghnagi es pedagogo, presidente del Instituto Superior para la Formación (ISFOL) de la central obrera más grande de Italia, la Confederación Sindical (CGIL). Además, integró el Consejo de Administración del Centro Europeo para la formación profesional de la UE y fue miembro del Comité directivo del Instituto para la educación de UNESCO. Participa en investigaciones nacionales e internacionales y ha publicado diversos ensayos sobre la temática de la educación y el saber obrero.

Se ha especializado, en particular, en un enfoque constructivista y pragmatista del aprendizaje, centrado en los lugares de trabajo antes que en las instituciones educativas, así como en las relaciones de ese tipo de aprendizaje con la acción y organización sindical obrera. Las investigaciones y estudios de Meghnagi, significan un aporte sustancial, para definir las formas de diseño y de evaluación de las competencias del trabajo así como también en cómo éstas se desarrollan en procesos de un saber profesional.

“Il sapere professionale” es un libro de utilidad para la reflexión académica y la práctica de la formación profesional, se centra en torno al saber profesional como resultado no exclusivo de trayectos formativos, sino como un complejo de saberes que resultan de itinerarios diversos. Refiere a un conjunto de conocimientos necesarios para operar con autonomía en el trabajo y en la vida social, en un marco de tutela de los propios derechos, y en el respeto de principios de solidaridad y dignidad de la persona trabajadora. Reconoce como indispensable el involucramiento de los actores sociales en la discusión de los planes formativos, su diseño, ejecución y evaluación.

Tener la oportunidad de recorrer las páginas de este libro nos permite experimentar el conocimiento de experiencias y pensamientos sobre las distintas facetas del mundo de la educación, de la formación profesional y de los debates y tensiones entre los ámbitos de la educación y de la formación para el trabajo.

En un momento plagado de incertidumbres sobre el futuro del trabajo, impactado por la innovación tecnológica, la inteligencia artificial y los cambios en la producción,

los desafíos de la educación se presentan con una renovada y a la vez permanente exigencia para que las personas puedan encontrarse mejor preparadas para abordar los cambios en el trabajo que sin duda se irán produciendo cada vez más aceleradamente.

Invitamos a adentrarse a la lectura de este importante libro que hoy podemos lucir en nuestras bibliotecas y en su formato digital.

Carlos Greco

**Rector  
UNSAM**

Enrique Deibe

**Director  
OIT/Cinterfor**

## Prólogo del autor a la edición en español

La noción de “saber profesional”, basada en la experiencia adquirida en los campos de la capacitación y fuera de ellos, es fundamental en este libro y supone que el crecimiento del conocimiento se realiza en todo lugar y en todo momento. Se lleva a cabo a través de un proceso continuo de análisis, procesamiento y transformación de lo que se experimenta. Es una construcción en la que se amplía la entidad y la calidad de la información adquirida, se extiende la conciencia y el control de lo conocido y se asume la responsabilidad ética del uso de los propios conocimientos.

Estudios recientes confirman el valor del concepto de saber profesional y lo convierten en una herramienta de trabajo útil para superar un debate estéril entre los defensores de la cualificación profesional y los defensores de la formación cultural. Se trata de una comparación de retaguardia entre el sistema social y el sistema productivo, puesto que son dos realidades complementarias en las que deben colocarse las habilidades técnicas y el respeto por la dignidad humana.

La investigación y las últimas publicaciones sobre la evolución del mundo del trabajo [ver Meghnagi 2018] coinciden en la necesidad de contar, en todas las profesiones, con habilidades definidas como transversales o soft skill, las cuales son consideradas importantes dados los crecientes márgenes de incertidumbre que rodean el futuro, tanto para las grandes empresas, como para las medianas y pequeñas. Estas habilidades transversales se indican como referenciables [Mangano 2014; Assolombarda 2015, Abravanel y D'Angese 2016] para resolver problemas, trabajar en equipo, comunicarse, crear y mantener relaciones, aprender continuamente.

La investigación sobre “Industry 4.0” [Cámara de Diputados, Comisión X 2016], llevada a cabo por el Parlamento italiano en 2016 con el fin de identificar los instrumentos adecuados para la modernización del sistema nacional de producción, dedicó una parte importante de su síntesis a los informes mencionados. La amplia observación basada en entrevistas y visitas de estudio, en Italia y en el extranjero, reconfirma la capacitación como uno de los pilares necesarios para el desarrollo industrial competitivo. El documento recomienda una expansión gradual de las bases para la difusión de habilidades, señala, en armonía con otras contribuciones (por ejemplo, Barbieri y Gavosto 2016), que la adquisición de estos conocimientos sigue una evolución gradual, vinculada, entre otras cosas, a tecnologías cada vez más refinadas.

---

\* Deliberado en febrero de 2016 por la Comisión X, Actividades Productivas, Comercio y Turismo de la Cámara, ha aceptado la preparación de una Relación estricta. El documento, redactado al final del ciclo de auditoría y la visita de estudio a otros países, fue aprobado por unanimidad el 30 de junio de 2016. Para consultar el texto y todas las intervenciones, ver el sitio web de la Comisión. X de la Cámara de Diputados (sección Indagini conoscitive “Encuestas cognitivas”)

Según el Observatorio de Innovación de Recursos Humanos de la Escuela de Administración del Politécnico de Milán, los procesos de selección y desarrollo de personal están cada vez más vinculados a la transformación digital. Se han perfeccionado los perfiles profesionales, como el del gerente de marketing digital (digital marketing manager), especializado en la coordinación de iniciativas de marketing digital [Frollà 2017]. No es coincidencia que las grandes firmas estratégicas de consultoría y auditoría, que han apoyado a las grandes empresas, y las Escuelas de Administración, sean conscientes de la nueva demanda de habilidades y parezcan haber aceptado la necesidad de espacios para el intercambio y la comparación. Tal vez, algunos creen que en el futuro se abrirá la posibilidad de un “modelado” de habilidades blandas, similar al que tiene las habilidades técnicas profesionales. Por el momento, esta perspectiva no parece inminente, mientras que la dinámica entre el hombre y las máquinas está sujeta [Casilli 2017] a cambios diferentes a los experimentados hasta ahora, no siempre extendidos a habilidades que van más allá de las técnicas y tecnológicas.

Por esta razón, el conocimiento profesional aparece como un concepto que aún conserva su validez. En el libro se argumenta que no se puede evaluar sobre la base del desempeño individual, sino considerando los criterios sobre la forma de seleccionar la información, las reglas utilizadas para resolver un problema, las estrategias adoptadas para realizar un servicio, las formas de tomar una decisión. El saber profesional debe estudiarse en relación con el contexto de la vida y de trabajo, los niveles de autonomía, la capacidad de operar de una manera innovadora y flexible: las actividades relacionadas con una tarea determinada son un “medio” para el logro de “objetivos”, cargas de contenidos instrumentales así como de contenidos morales con respecto a la acción.

El principio básico del enfoque identificado e ilustrado en el libro toma esta visión, según la cual se asume que es absolutamente necesaria una comprensión “holística” de las habilidades técnicas profesionales y transversales adquiridas y que se poseen. Estas habilidades no excluyen los requerimientos de calificaciones de cada “empresa específica”, sino que delinean atributos que no necesariamente dependen de un contexto de trabajo en particular conectado a un “rendimiento efectivo o superior” (effective or superior performance), que induce a las empresas a prestar siempre más atención a las habilidades soft skills o blandas antes citadas.

El libro dedica un amplio espacio al problema de los sujetos con un bajo nivel de educación y formula algunas hipótesis sobre cómo abordar este problema que hoy parece exacerbarse por los procesos de exclusión y marginación de grandes sectores de trabajadores.

Históricamente, la sustitución del hombre por las máquinas de trabajo ha involucrado [Molina en 2017], casi exclusivamente, una sola área, la del trabajo manual y rutinario, que podría ser fácilmente objeto de la programación definida por un simple y predecible conjunto de reglas. Los recientes desarrollos tecnológicos, sin embargo, también están haciendo tareas “informatizadas” presentes en los otros cuadrantes y hasta hace poco consideradas seguras frente a la competencia de las máquinas: tareas tanto físicas como no rutinarias, como conducir vehículos pesados; también tareas intelectuales, como el reconocimiento de manuscritos (por ejemplo, las firmas de cheques), la búsqueda de

juicios en el campo legal o la lectura de exámenes radiológicos para la formulación de diagnósticos médicos. En este contexto, solo algunos trabajos parecen estar protegidos [Frey, Osborne 2013] por la competencia de las máquinas en las próximas dos décadas: tareas que implican una sensibilidad significativa de percepción, particularmente táctil, y una gran precisión en la manipulación de objetos; las tareas que requieren inteligencia creativa, es decir, la capacidad de tener ideas originales y brillantes para enfrentar una situación específica o para resolver un problema determinado; tareas que requieren inteligencia social, es decir, la capacidad de interactuar con las personas teniendo en cuenta su esfera emocional, con finalidad negociable, de persuasión y de asistencia.

La escasez de experimentos útiles para abordar la cuestión es ampliamente destacada en el libro: los estudios más recientes confirman [ver Monti, Pellizzari 2016, Burgess 2016] la persistencia de esta escasez, la ausencia de investigaciones significativas en las habilidades no relacionadas con el nivel medio-alto del mercado de trabajo. Desde este punto de vista, es importante poder distinguir entre no adquisición inicial y la obsolescencia de las habilidades profesionales existentes; así como deberían ser más estudiados y entendidos los mecanismos de adquisición de conocimientos (en las formas más dispares) por parte de aquellos que han sido excluidos precozmente del sistema formativo.

La cuestión es importante no sólo para perfeccionar las políticas laborales destinadas a las personas con un patrimonio cultural modesto, sino también para comprender el grado en que el trabajo de “poca cualificación formal”, en realidad, puede ocultar capacidades y habilidades, llenas de conocimientos tácitos detectables a partir de un análisis empírico del trabajo real, pero ignorado por el trabajo prescrito y por la estructura de las calificaciones. Incluso hoy en día el problema se repite y consiste en la creación de dispositivos de reconocimiento del aprendizaje informal, con “balances de competencias” que no sólo deben limitar las brechas educativas, sino también identificar y desarrollar un conocimiento no formalizado.

Si la noción de competencia abarca tanto la actuación frente a una tarea o un problema, como a los procesos que apoyan la ejecución de una determinada actividad, la noción de saber profesional permite apreciar múltiples dimensiones. De hecho, incluye pautas de valor basadas en hechos innovadores, la pertenencia a una comunidad profesional, la participación en una sociedad civil. Por esta razón, como parte del razonamiento propuesto en el texto, se atiende al principio de “discriminación positiva”, como requisito previo de una pedagogía en la que el desarrollo económico, la tecnología, la modernización, se consideran moralmente aceptables sólo si tienen como complemento la no exclusión de los más débiles. Esto, se afirma en el texto, no tiene sólo una base política, sino que se sustenta en la creencia de que el crecimiento productivo debe llevarse a cabo en paralelo con el crecimiento democrático. Este enfoque, por supuesto, no rechaza las especialidades, sino que reclama una oportunidad y una prioridad para los menos calificados en la capacitación inicial y continua. La formación debe investigar este espacio.

El libro sugiere que tal atención podría ayudar a superar la movilidad social débil, presente no sólo en Italia, fundada [Franzini, 2016] sobre la desigualdad en los recursos,

el potencial personal, alto nivel de conocimientos y competencia profesional: la crisis, que lleva a las personas a favorecer la seguridad, determina la falta de conciencia de sus mismas habilidades y la falta de confianza en sus propios recursos humanos, culturales y productivos. Las posiciones de bajo nivel (low level) pueden ser un lugar interesante para el análisis de las formas de adquisición y desarrollo del conocimiento en contextos reales de la vida y de trabajo, siempre que el análisis no las conciba como una “derivación” del mundo de la producción, sino como segmentos útiles, importantes y ricos de un conocimiento en acción. Como era de esperar, se aprende a actuar profesionalmente sólo cuando se trabaja concreta y personalmente: una “práctica profesional” es siempre [véase, entre otros, Del Rey 2013] el resultado integrado de acciones y operaciones que se juegan con el tiempo y con otros. No se compone exclusivamente de los activos individuales, sino también [Azzariti, Bassini y Novello 2008] a partir de las conexiones y las relaciones de las personas entre sí y con las herramientas y los contextos organizacionales. Es “social”, ya que representa formas reconocidas y efectivas de hacer las cosas dentro de las comunidades y los contextos de referencia de los profesionales.

La noción de práctica está estrechamente ligada a la de transferibilidad y movilización, es decir, a la capacidad de combinar y utilizar el propio entorno cultural. Es un conjunto de recursos que constituyen, en su dinámica, las habilidades, tanto teóricas como prácticas, articuladas en competencias, motivaciones, actitudes y valores. La efectividad de la acción está relacionada con todas estas potencialidades: depende de la capacidad de “sentir”, no solo de saber.

Por todas estas razones, sin negar el valor de la competencia, parece necesario, siguiendo el razonamiento expuesto en el texto, poner los temas de capacitación en una perspectiva de desarrollo del “saber profesional”. Es una dimensión cultural y política de la protección de las personas más vulnerables, en una lógica de desarrollo y gestión del sistema de educación basado en una ética del conocimiento. La antítesis entre la formación profesional y la educación es, por todo, inaceptable, no sólo científicamente equivocada y fundada en falsas oposiciones; entre trabajo y tiempo libre, teoría y práctica, cuerpo y mente. Cualquier proyecto de formación profesional que cometa ese error, que tome como punto de partida el sistema de producción así como es, asumiría al mismo tiempo la división del trabajo y sus aspectos negativos convirtiéndose en una herramienta para perpetuar una reproducción social ineludible.

El saber profesional facilita la movilización y la transferibilidad de habilidades, gracias a la autoconciencia, a una visión general, a la capacidad de construir relaciones, orientaciones, motivaciones. Esto puede ocurrir y “funcionar” con eficacia si estos potenciales se combinan y se integran (embedded) [D'Aloisio 2016]”, la creación de un

---

\*\* En este sentido, los experimentos educativos como el Bbetween (Centro para el desarrollo de la transversalidad) de la Universidad de Milán-Bicocca son interesantes. Esta es la presentación del sitio: “Bbetween tiene como objetivo incrementar y mejorar las habilidades transversales de los estudiantes y se estructura en itinerarios (cursos o ciclos de eventos) que utilizan uno o más lenguajes: cine, idiomas extranjeros, multimedia, música, escritura, teatro. Se invita al estudiante a ponerse en el centro y mirar lejano, cultivar sus propios intereses y actitudes, invertir en sí mismos, en la conciencia de que las habilidades más sólidas y versátiles son personales”. Incluso en ausencia de evidencia evaluativa, se debe reconocer el esfuerzo por valorizar el vínculo entre la experiencia y la reflexión guiada sobre la experiencia misma, de modo que se traduzca en competencia en el sentido más amplio del término.

“enclavamiento”, una especie de trama emocional-cognitiva que facilita, de hecho, la movilización y la transferibilidad. Esta atención a los trabajadores menos cualificados no se configura como un refugio frente a la innovación, inevitable y necesaria, sino que afirma una compatibilidad entre la innovación misma y el crecimiento de una sociedad justa y equitativa.

El desarrollo, en todas las sociedades occidentales, de hecho, se ha caracterizado por la marginación de un gran número de personas, sacrificadas en nombre de la llamada flexibilidad del mercado de trabajo para afirmar las exigencias nacionales de competitividad y de las dinámicas económicas internacionales.

En el libro se sugiere considerar la fase histórica que estamos atravesando: todas las personas involucradas, hoy en día, sienten una sensación de vulnerabilidad, vinculada a los procesos migratorios, a los cambios en el tejido sociodemográfico, a la presencia de poblaciones diversificadas, a una dinámica relacional que, en nuestro país como en otros países europeos, muestra una fuerte agresividad y racismo. Viven con inquietantes fenómenos de intolerancia, prejuicios aceptados y compartidos y, a veces, los principios básicos de la sociedad civil son negados. Esto plantea el problema de proteger los valores fundadores de una sociedad democrática.

La reducción del peso político y cultural de los sujetos colectivos, en particular de los grandes partidos, que en el pasado han prestado categorías interpretativas de la sociedad y su posible desarrollo, ofrece hoy [Mounk 2018] espacios importantes a las nuevas formas de participación ciudadana y a la democracia misma, en una realidad que asumirá cada vez más características multiétnicas, multiculturales y multireligiosas, mientras que las tecnologías influirán significativamente en las formas de producción y la división internacional del trabajo.

Este es el desafío que nos espera, la verdadera discriminación sobre la cual razonar, participando en la realidad más amplia que nos rodea incluso cuando reflexionamos sobre las capacidades, sobre las características profesionales, sobre el conocimiento práctico en acción.

Existe para todos nosotros una necesidad común muy fuerte conforme la cual, si queremos, podemos comenzar de nuevo: hoy debemos fortalecer la conciencia de que el conocimiento es necesario y que el saber profesional es una parte constitutiva de él. Debemos llevar a cabo nuestro compromiso con fuerza y claridad. Debemos tomar una línea de acción que reconozca el derecho de cada persona a la dignidad, al respeto y al conocimiento.

**Saul Meghnagi**





## Introducción

El saber es fruto de la actividad en la cual la persona reconstruye y redefine la propia relación particular con la realidad, aceptando o rechazando valores, modos de ser y de pensar, tal como emergen de las condiciones sociales y económicas, de sexo y de clase, de las diversidades lingüísticas, étnicas y demográficas. No es el resultado de un proceso acumulativo y mecánico de adquisiciones de contenidos transmitidos voluntariamente, sino el resultado de recorridos complejos.

El desarrollo del saber aparece siempre fundado en la experiencia, realizada en tiempos o lugares diferentes; por eso varía de una persona a otra. Por esta vía se favorece el vínculo entre lo nuevo y lo que ya se conoce, según modalidades de elaboración dependientes del marco de referencia a partir del cual la persona da significado a los contenidos de la experiencia misma.

Por el aspecto comentado, el problema que se plantea es articular la educación con la afirmación de derechos fundamentales, relacionados con el trabajo y la ciudadanía.

Además, la competencia profesional no está exclusivamente asociada a las capacidades con las cuales se realiza una determinada tarea, sino que depende de muchos otros factores relacionados con lo aprendido en el sistema formativo y fuera del mismo. Se define en función de los márgenes de autonomía e innovación permitidos, de las formas con las cuales es posible ejecutar un trabajo -modelos de autoridad y responsabilidad atribuida o asumida. De esto deriva la importancia de todos los ámbitos de la existencia, en tanto instrumentos y espacios de adquisición de saber, de los lugares y de las condiciones de vida, de los recursos materiales con que se cuenta y de sus posibilidades de uso.

Las acciones educativas, consideradas como modalidades aptas *per se* para la superación de la estratificación social, de las diferencias de clase, de las oportunidades de ingresos y de acceso a niveles más elevados de consumo cultural y material, producen de hecho resultados relativamente más modestos en relación a los que inicialmente le fueran atribuidos. La condición de privación es el resultado y, al mismo tiempo, el origen de distintas formas de desventaja: la selección escolar; las dificultades de movilidad profesional y territorial, unidas a una escasa cualificación; la imposibilidad de competir en el mercado del trabajo; la penalización que deriva de una permanencia casi segura en un ambiente social degradado material y culturalmente. La población de bajo nivel cultural y escolar, además, encuentra dificultades para mejorar su estatus. En general, subsiste una relación estrecha entre cantidad y calidad de la instrucción recibida e inserción social. Esto no depende sólo de las competencias inmediatamente aplicables en el plano profesional, sino

también de la capacidad de acrecentar el nivel de conocimientos. Éste, a su vez, está relacionado con el saber ya adquirido, que permite acceder a nueva información y utilizarla para fines propios, interactuando con el ambiente y con las personas.

Cada acto cognitivo es, en esencia, una respuesta a un conjunto de circunstancias específicas. Es una actividad sobre la cual pesan condiciones sociales y culturales preexistentes. Es la vía de acceso al crecimiento civil y democrático de un país. El aprendizaje puede ser considerado, entonces, como una actividad socialmente situada en el marco de una particular realidad de trabajo, de residencia, de vida. Es también por motivos como estos que se ha venido definiendo de modo gradual, en Italia y en otros países, una nueva y compleja relación entre las partes sociales -sindicatos y empresarios- para el reconocimiento de los saberes adquiridos de varias maneras, la creación de las condiciones para un desarrollo de las competencias, las redefiniciones de los contenidos consensuados respecto a las calificaciones y la definición de puestos de trabajo. La asunción de las competencias de ciudadanos y trabajadores, en tanto factores competitivos no sólo para las empresas, sino también para las propias economías locales y nacionales, ha dado lugar a modalidades inéditas de colaboración entre las partes interesadas. En Italia, las formas de tal colaboración han sido delineadas a través de acuerdos que, en el curso de una década, se repitieron con un énfasis cada vez mayor en los temas educativos, a los cuales se vincula, en parte, el nacimiento de organismos bilaterales e iniciativas conjuntas de experimentación e investigación.

Para identificar figuras profesionales y describir una competencia, cuyos límites son cada vez más difíciles de reconducir a la ejecución de tareas específicas o a la suma de prestaciones predefinidas, se han realizado una serie de “Análisis de las necesidades de formación”, asignados a organismos bilaterales empresariales y sindicales, y financiados por instituciones públicas.

La cuestión de fondo de los análisis iniciados por los interlocutores sociales es que la definición de la necesidad formativa no surge automáticamente del análisis de las dinámicas del mercado del trabajo y de la detección de las preferencias expresadas por los sujetos económicos, sino que exige una ulterior etapa de elaboración e interpretación.

Esa elaboración se configura en los términos de un proceso diagnóstico dirigido a formular hipótesis interpretativas y a prefigurar recorridos innovadores de valorización y desarrollo del saber, sobre todo de aquellos que muestran las mayores carencias culturales.

Las formas de acuerdo entre sindicatos y empresarios italianos, sostenidas por las instituciones del país, han sido cuestionadas recientemente. La hipótesis cultural alternativa, expresada por las fuerzas políticas al gobierno, puede ser descrita, esquematizando, en los términos de una vuelta a una doble vía de la formación:

por un lado el canal noble, de la *liceizzazione*<sup>1</sup>, por el otro aquel subalterno de la calificación o, mejor dicho, de la capacitación profesional. Esta opción constituye una regresión respecto de las orientaciones más evolucionadas de las relaciones entre los interlocutores sociales y las adquisiciones más innovadoras en esta materia, a nivel internacional y nacional.

“Informática, inglés, empresa”<sup>2</sup>: es la fórmula con la que se anunció y después realizó, la reciente reforma del sistema educativo italiano. Los tres términos delimitan, con una claridad extrema, un discurso que no pone en el centro de la atención los contenidos de un proyecto educativo, sino que atribuye valor cultural a medios -informática e inglés- y define de modo acrítico una sede del saber -la empresa- independiente del modo en que opera y del contexto histórico-social en el cual se coloca.

El problema, evidentemente, no es el de negar el valor de las herramientas informáticas y lingüísticas, aunque con respecto a las segundas, al lado de la lengua extranjera habría que plantear la cuestión de la lengua italiana, que en su forma escrita no es todavía patrimonio de todos. Tampoco se quiere negar el valor del trabajo y de la empresa. Se trata, más bien, de ver de qué manera el conocimiento de ese contexto -en su acepción más amplia, cultural, jurídica, económica y organizativa- puede ser un recurso para el desarrollo de competencias profesionales y, al mismo tiempo, para el crecimiento de la conciencia civil y democrática.

El presente volumen encara estas cuestiones, delineando un modelo específico de competencia y formulando hipótesis de trabajo coherentes con este. Precisa, para ello, el carácter de la relación entre saber y competencia. Sobre esta base define las premisas para una verificación experimental, de la cual se da cuenta presentando los resultados de una encuesta nacional sobre el Análisis de las necesidades de formación realizada por el EBNA (*Ente Bilaterale Nazionale dell'Artigianato*). Esa investigación, más allá de permitir una verificación empírica de la validez del modelo descrito, ha puesto claramente en evidencia las interrelaciones entre las características “explícitas” y “tácitas” del saber. Ha sometido a análisis las peculiaridades del “pensamiento práctico en acción”. Ha intentado comprender las formas de crecimiento de las capacidades y habilidades en el ámbito del “aprendizaje cognitivo” que pone constantemente a la persona frente a exigencias de adquisición, elaboración y desarrollo del conocimiento mismo. Ha aclarado la relación entre trayectos de vida y de trabajo distintos, en los cuales es posible volver a unir experiencias y conocimientos en formas nuevas y originales, mientras que los saberes de carácter general se vinculan íntimamente a aquellos de carácter profesional. A la luz de semejantes estudios, la formación resulta ser una materia

---

1 Los licei son institutos secundarios orientados a las humanidades y eran antiguamente colegios de las élites. En particular, el Liceo classico que, hasta 1969, era la única escuela que permitía el acceso a cualquier facultad universitaria (Nota de los traductores).

2 El autor alude a un eslogan del 2001 del partido Forza Italia, que hacía referencia a las tres “I” (en italiano Inglese, Impresa, Informatica) que ilustraban su idea de escuela (Nota de los traductores).

en la que la calidad del trabajo condiciona fuertemente el desarrollo del saber profesional, las adquisiciones se concretan a través de la relación con sujetos más expertos, menos expertos y con los mismos pares, mientras que el contexto juega siempre un rol decisivo. De aquí la atención específica a la relación entre formación inicial y formación continua, como presupuesto para la reducción de la disparidad socioeducativa entre diversas capas de población. En Italia, el desarrollo de las relaciones entre las partes sociales aparece hoy parcialmente interrumpido a causa de la mutación del contexto político general, que repercute sobre las formas de la investigación y sobre las modalidades de construcción y desarrollo de la cultura individual y colectiva.

El libro aborda la cuestión argumentando y sosteniendo la validez del enfoque cognitivo, al cual remitimos una y otra vez cuestionando una perspectiva que toma el saber como resultado de un proceso acumulativo, en el cual la teoría domina la práctica, el trabajo es sólo marginalmente sede de conocimiento y las relaciones profesionales son ámbitos en los que el “mercado” opera como única instancia reguladora. Bajo esta lógica se centra la atención sobre los temas de los derechos y de la democracia en tanto componentes orgánicos de lo que es definido como “saber profesional”.

El primer capítulo analiza distintas contribuciones de investigación en materia de transmisión, elaboración y adquisición del conocimiento. Profundiza al respecto el particular problema de la relación entre conocimiento y experiencia con acento en la solución de problemas y la toma de decisiones en contexto real; afronta los temas que se conectan con la “acción social” y vincula este argumento con el de las actividades desarrolladas en el trabajo y fuera de este. Sobre esta base, se formulan algunas hipótesis que, en el capítulo posterior, son verificadas y discutidas en un nivel experimental.

El segundo capítulo describe en detalle el estudio mismo –del cual se explicitan las referencias- realizado en el ámbito artesanal y dirigido a la comprensión de las dinámicas entre contexto económico, social, cultural, y resultados esperados en términos de conocimiento y competencia. Expone de manera preliminar las razones por las cuales la investigación ha tomado una configuración interdisciplinaria e ilustra su diseño operativo. Da cuenta, entonces, de cada una de las fases para terminar con una síntesis acerca de la relación recíproca y fuertemente dialéctica entre competencia y “saber”. La reflexión sobre la competencia plantea, de hecho, distintos problemas relativos a las habilidades de rendimiento que se le vinculan y a los modos de evaluarlas, así como resulta complejo el examen de los posibles recorridos propios de la adquisición del saber que es parte constitutiva de aquella.

El tercer capítulo trata algunos temas relacionados con la formación continua, componente no incremental de la formación inicial, sino parte integral de un proceso permanente de adquisición, elaboración y transmisión del saber. En particular, aclara cómo el conocimiento se desarrolla de modo continuo en el tiempo y en el espacio,

cómo sigue dinámicas cada vez más amplias y complejas, cómo se invierte en procesos de producción y reproducción social; evidencia los riesgos de un desarrollo que es acompañado por procesos de exclusión y marginalidad social; precisa cómo la lengua y el lenguaje son instrumentos formidables del cuidado y formación de la persona -en relación a su vulnerabilidad social, cultural y profesional- y, cómo, inclusive a través de tales instrumentos, se incrementa la cultura y se salvaguarda la memoria y la identidad individual y colectiva.

El cuarto capítulo define el ámbito de muchos interrogantes a los cuales ha de responder el sistema educativo. Las personas y la comunidad -en tanto instancias empeñadas constantemente en redefinirse a sí mismas en relación con un contexto- están hoy frente a mutaciones que vuelven complejo un proceso de interpretación, evaluación, juicio, construcción de significados, orientación, decisión y acción. De esto surge la posible sensación de pérdida de certezas, de contradicciones insanables, de comunicaciones imposibles entre grupos, pueblos y particulares, diferentes entre ellos por cultura, edad, procedencia geográfica y social. En este marco, se introduce y discute la noción de “saber profesional” definida de manera convencional como síntesis de dimensiones complementarias, la dimensión “saber”, en su configuración amplia, la de teoría, práctica y valor -constituida por las competencias y los principios que están en la base de esta- y la dimensión de la responsabilidad en el uso del conocimiento, cualquiera que sea su naturaleza.





## Capítulo 1

### Un modelo de competencia





# 1. UN MODELO DE COMPETENCIA

## 1.1 Una opción preliminar

El conocimiento se desarrolla de diversas formas en cada persona, en relación a la edad, a las condiciones, a los contextos de vida y de trabajo. No es el resultado final de actividades intencionales, en el ámbito de estructuras específicamente antepuestas al objetivo, sino la consecuencia, constantemente mutable, de una elaboración tanto de saberes transmitidos y recibidos a conciencia, como de ideas, información, habilidades adquiridas de manera informal o a través de la experiencia. Es así el resultado de itinerarios no lineales, durante los cuales se construye y reconstruye un modo personal de situarse ante la realidad, se asumen referencias de valor, nacen lazos de pertenencia, se define una identidad ligada a condiciones y evaluaciones de carácter social, histórico, de género, de clase, civil, étnico y cultural.

El desarrollo de los conocimientos -inequívocamente fundado en características objetivas y sensibilidades subjetivas respecto de un contexto dado, inmediato o remoto, perceptible o representado por una persona en particular o por grupos a los cuales pertenece- es favorecido por el tipo y la calidad de la experiencia, en diferentes tiempos y lugares, por las conexiones entre lo nuevo y aquello que ya se conoce, por el significado atribuido a las cosas. En este proceso cobran relevancia las múltiples interacciones de las cuales surgen evaluaciones, juicios, acciones, decisiones.

Aunque dependan de muchas variables, la cognición y el desarrollo cognitivo tienen lugar, se forman y están sujetas a restricciones de autonomía, libertad, configuración social y a relaciones promovidas y consentidas por modelos de autoridad o por los niveles de responsabilidad, atribuida o presupuesta, en un determinado contexto y en una determinada sociedad.

Pese a la diversidad de los sujetos a los que se refiere y a la validez de sus procedimientos, la experiencia cognitiva tiene, en su componente de análisis e indagación de lo real, una estructura análoga, sea en el ámbito del sentido común como en el científico, en la particular relación con los problemas tratados. Semejante dinámica configura una constante dialéctica entre lo que se conoce y el objeto mismo del conocimiento. La experiencia asume, por ello, configuraciones que dependen de la cultura global en la cual se explica.

A partir de estas premisas, el desarrollo de nuestro análisis nos impulsa a considerar las conexiones recíprocas y la integración entre los aspectos subjetivos y objetivos de la realidad más que su simple interacción. En definitiva, a la idea de

un aprendizaje entendido como simple recepción y memorización, se opone la tesis de una actividad cognitiva caracterizada por la elaboración de la información, el uso de estrategias, la verificación de hipótesis y la tendencia a superar los límites del dato inmediato. Esta tesis presupone la existencia en el individuo de una capacidad y actividad que se ponen en juego recurriendo a los materiales e instrumentos disponibles como productos de la ciencia y de la cultura, según trayectorias de descubrimiento y de invención. Gracias a esos descubrimientos se definen estilos de pensamiento, modalidades de análisis de la realidad, formas diversas de expresión y ejercicio de la competencia. Esta práctica competente, entonces, se vincula con un procedimiento intuitivo que garantiza una primera forma de saber, preliminar a adquisiciones posteriores, ligadas o no a disciplinas específicas, organizadores conceptuales útiles pero no indispensables para construir el conocimiento.

El nudo que ata el saber y la experiencia es, entonces, central y sólo puede deshacerse definiendo con mayor claridad qué se debe entender, desde un punto de vista cognitivo, por experiencia. Lo que ha sido sostenido hasta el momento no es todavía suficiente para resolver la cuestión, si bien hemos aclarado que la adquisición del saber se realiza en todas las situaciones de la vida social en las cuales se asimilan conocimientos, competencias, habilidades, vinculados tanto al vivir cotidiano, como a la investigación científica, más o menos formalizados, más o menos fundados sobre supuestos de corrección lógico formal.

La experiencia es un proceso en el cual el sujeto, a través de una relación directa con la realidad, las personas, los objetos, los actos, las acciones, las actividades, los afectos y la razón, construye y reconstruye su peculiar modo de ser y pensar. Esto viene condicionado por el contexto económico y social, las caracterizaciones de clase y género, las diversidades lingüísticas, étnicas, demográficas, generacionales; en definitiva, las formas de selección de la cultura de una sociedad. Es posible, por lo tanto, sostener que cada proceso de adquisición de saber es resultado de un proceso de transmisión, transformación y elaboración de ideas, condicionado por el modo en que determinados contenidos o argumentos son acogidos respecto de experiencias anteriores. Ello se corresponde con una consecuente heterogeneidad de las formas de acceso al saber y a las habilidades pertinentes.

Tal enfoque evidencia la complejidad de la relación entre conocimiento estructurado y experiencia vivida. Es difícil suponer que el sentido de un conocimiento sea adecuadamente percibido si no se comprende cómo otros sentidos, inducidos desde el exterior, han sido organizados progresivamente en el esquema perceptivo y cognitivo, incidiendo en comportamientos y valores.

Cada acto o manifestación presupone, obviamente, una inversión de habilidades y capacidades que son siempre resultado de elaboraciones mentales complejas, incluso cuando la acción no parece presentar particulares dificultades.

El conocimiento es un recurso de adaptación flexible, de la capacidad de aprender de la experiencia y solucionar problemas nuevos, no reducible a un saber disciplinario, fuertemente restrictivo, ni a prestaciones en particular. La definición de tal capacidad es útil en tanto se refiere a acciones procedimentales dirigidas al cumplimiento de una tarea, pero no es suficiente para un examen de capacidad de decisión, elección y comportamiento. Estas capacidades, incluso si están vinculadas a resultados precisos, son difícilmente articulables en base a prestaciones previsibles en el marco de un proceso ordenado de ejecución. Por ello no son reconducibles de manera puntual a un ámbito de saber formalizable de una vez y para siempre. En este marco, la dinámica entre saber de sentido común y conocimiento científico, que Dewey aclaró hace tiempo en sus interconexiones profundas, adquiere significado.

La persona vive en su propio entorno en un proceso que, remitiendo tanto al método científico de investigación, como a la experiencia común de conocer, ha sido definido de “transacción” continua,<sup>3</sup> a partir de un enfoque que tiende a superar la clásica noción de que el conocimiento está vinculado a la existencia de un conocedor y de algo por conocer, independientes entre sí. Ha aclarado, además, cómo todos los ámbitos de la existencia tienen un valor educativo (o “des-educativo”), que origina la consolidación o la mutación de los modos de pensar, del saber, del conocimiento y de la conciencia individual y colectiva. En su obra “*Teoría de la valoración*”, Dewey escribe que, en el proceso de adaptación o de reacción al ambiente, las personas enfrentan problemas relacionados con las condiciones culturales del ambiente mismo, las cuales “atribuyen diversos contenidos a estos problemas implícitos, y posibilitan su enunciación como problema, tanto así que la investigación puede erigirse en factor de resolución. En un ambiente cultural, las condiciones físicas sufren modificaciones por un conjunto de costumbres, tradiciones, ocupaciones, intenciones e intereses del contexto en el cual se desenvuelven. Por consiguiente, los modos de respuesta también se transforman. Hacen uso del sentido que las cosas han adquirido y de las *significaciones* provistas por el lenguaje. [...] Las significaciones de los símbolos en relación, es decir que forman el lenguaje de un grupo, introducen también [...] un nuevo tipo de actitudes y por ende de modos de respuesta.”<sup>4</sup>

Dewey designa el ambiente en el que las personas están directamente involucradas, como ambiente de sentido común o “mundo” y las investigaciones que allí han tenido lugar a fin de realizar ajustes al comportamiento, como encuestas de sentido común. El término “común” define así “las concepciones y las creencias aceptadas usualmente sin discusión por un grupo dado o por la humanidad en general. Son “*comunes*” en el sentido de que son ampliamente, o incluso, universalmente aceptadas. Usa “*sentido*” en la forma en que se hablaría del ‘sentido de una reunión’ y al modo en que decimos que las cosas tienen o no tienen sentido. Para el grupo, adquieren algo así como el carácter último e inmediato que pueden

3 Dewey, J. and Bentley, A. F.: *Knowing and the Known*. Boston: Beacon Press. 1949.

4 Dewey, J.: *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino, [1939] 1949, p. 102. Trad. *Teoría de la valoración*, Editorial Siruela, Madrid 2008

tener la ‘sensación’ o el ‘sentimiento’ para el individuo en contacto con los objetos que lo rodean. [...] proveen entonces las reglas y las ‘normas’ de las creencias y de los juicios específicos.”<sup>5</sup> Consecuentemente permiten “el acto de juzgar el sentido de las cosas y de los acontecimientos en alusión a lo que debería hacerse” y proporcionan “las ideas utilizadas para dirigir y justificar las actividades y los juicios.”<sup>6</sup>

A partir de esta definición, la relación entre saber de sentido común y conocimiento científico se dirige a cuestionar la validez de la distinción fundada en la *diferencia* entre el material perceptivo y un sistema de construcciones conceptuales y sosteniendo que el tema habrá de abordarse en los términos de una “relación entre diferentes tipos de *problemas*, ya que la diferencia en el tipo de problema exige que insistamos sobre diferentes puntos en la investigación. Es por ello que los objetos del sentido común y de la ciencia dan nacimiento a formas lógicas diferentes. Desde este punto de vista, la cuestión es [...] la de la relación entre objetos de uso práctico y concreto, así como las conclusiones científicas; no concebidos como objetos de dos dominios diferentes.”<sup>7</sup>. De esto se desprenden dos conclusiones: la materia y los procedimientos científicos nacen de los problemas y de los métodos directos del sentido común, aptos para usos y consumos prácticos, y actúan de modo que refinan, amplían y vuelven más ágiles los contenidos y las posibilidades de acción de los que dispone el propio sentido común.

Es evidente que el modo de operar de la ciencia exige un conjunto de datos y un sistema de símbolos tan diferentes que de la ciencia no puede decirse, correctamente, “sentido común organizado”. Sin embargo es “un instrumento potencial de organización del sentido común en el tratamiento de su propio objeto y de sus propios problemas”.<sup>8</sup>

Tal enfoque permite superar las cuestiones todavía controvertidas, sobre todo de naturaleza epistemológica, conectadas con la separación y la contraposición de sentido común y ciencia. En la lógica deweyana, aquí referida, se reconoce de qué manera la materia científica tiene una relación genética y funcional con la del sentido común y representa la etapa intermedia de un proceso de conocimiento, no algo acabado y definitivo.

La utilidad de enfrentar la relación entre sentido común y ciencia en estos términos es hoy confirmada, además, por las investigaciones de diverso abordaje disciplinario que, a lo largo de los últimos años, han aclarado progresivamente las problemáticas vinculadas con el desarrollo del pensamiento, la adquisición del conocimiento, la construcción de la competencia.<sup>9</sup> Tales estudios confirman, a nivel global, la falta

---

5 Ibídem, p. 105-106.

6 Ibídem, p. 106.

7 Ibídem, p. 110.

8 Ibídem, p. 123.

9 Cfr. para las referencias, A.M. Ajello, M. Cevoli, S. Meghnagi, *La competenza esperta*, Ediesse, Roma, 1992.

de un trasfondo que correlacione, en términos operativos, las temáticas vinculadas al saber científico y sus configuraciones disciplinarias con aquellas propias de la acción en una realidad concreta.

Una reflexión que parta de las premisas esbozadas contribuye a indicar, en el *continuum* entre sentido común y ciencia, una respuesta orientativa a los interrogantes que se ocupan de una secuencia lógica y psicológica en el análisis de las necesidades del conocimiento, en la definición de las relaciones entre desempeños requeridos, competencias necesarias, contenidos de saber y condiciones para su posible transmisión; es decir, respuesta a los interrogantes de congruencia entre exigencias del sistema educativo, como parte de un complejo social y configuración de intervenciones educativas específicas. En tal ámbito, la situación se presenta, por otra parte, fuertemente condicionada por la división generalmente operada entre conocimientos científicos y conocimientos de sentido común. Por eso se debe evidenciar la necesidad de analizar las relaciones, por un lado entre las diversas disciplinas, por el otro entre disciplinas consolidadas y áreas del saber no formalizado o todavía no estructurado en ámbitos disciplinarios. Cada disciplina se constituye como tal en base a sus cuadros conceptuales, a sus metodologías, a sus técnicas de investigación, todos factores constantemente sometidos a procesos de cambio. El mismo progreso disciplinario que promueve la especialización acrecienta, de hecho, la posibilidad de relaciones y convergencias y conduce a variaciones en la configuración de articulaciones disciplinarias, rediseñando delimitaciones de campo, aportando nuevas distinciones, elaborando teorías originales, superando distinciones anteriormente aceptadas. De esto deriva la segunda de las cuestiones indicadas, que implica una distinción entre el saber científico, en su articulación en disciplinas, y el saber de tipo heterogéneo, que consta de conocimientos ampliamente compartidos fuera de cada especialización. Semejante saber tiende a rechazar la compartimentación característica del saber científico, cuya incidencia sobre las transformaciones de los modos de pensar propios del “sentido común” se vincula, la mayoría de las veces, a extrapolaciones, generalizaciones, censuras de tesis originalmente desarrolladas en el contexto de disciplinas particulares.

Esta ulterior clarificación puede ser útilmente conjugada con las anteriores, en el examen de la competencia respecto del saber conectado a ella y al campo de ejercicio de la misma, que se encuentra, de hecho, caracterizado por una dialéctica permanente entre:

- componentes que dependen de conocimientos que tienen una connotación disciplinaria y que tienden a mantener una decidida peculiaridad, aun cuando resulte presente el recurso para otras disciplinas, respecto de temas y problemas cuya solución no es siempre reconducible a un saber formalizado;
- componentes vinculados a la utilización, en varios contextos y no sólo en situaciones didácticas, de competencias determinadas en este caso también con el aporte de otros recursos cognitivos para la solución de cuestiones concretas.

El crecimiento progresivo del saber se realiza, en definitiva, mediante procedimientos de análisis, elaboración, transformación de objetos de la experiencia, mientras que la adquisición de nuevos conocimientos se configura como el resultado de una construcción gradual en la cual crecen, ya sea la cantidad y la calidad de la información adquirida, como el nivel de sofisticación de su tratamiento, a la vez que la conciencia de lo que se sabe, de cómo es posible desarrollar y de cómo es posible transmitir el propio saber. La acción de conocer, adecuada al tipo de experiencia, de oferta de contenidos, guiada por el dominio de la lengua y de los sistemas simbólicos, se funda además sobre el control ejercido por el individuo sobre su comportamiento tanto cognitivo como operativo. Tal aspecto es evidente en la educación de adultos, en cuya programación curricular prevalecen recorridos mixtos, centrados en reflexiones derivadas de la experiencia y de las disciplinas formales. La cuestión de fondo es que una disciplina nace del compromiso y de la voluntad de dar significación y coherencia al conocer y al hacer. Puede ser, entonces, considerada como una formalización de conocimientos y como un conjunto, culturalmente transmitido, de actividades y comportamientos, aunque el carácter riguroso del sistema lógico coherente no esté presente en igual medida en las varias disciplinas, y ni siquiera en el interior de una misma disciplina. Cada materia se constituye a través de procesos colaborativos, contrastaciones científicas y dinámicas sociales, en el pasado y en el presente. Las disciplinas cobran así el carácter de sistemas organizados del saber con cuadros conceptuales específicos, con respecto a los cuales hay que considerar las transformaciones, dependientes tanto de las mutaciones sociales como de las elaboraciones internas en cada una de ellas. De la misma manera están sujetas a una evolución continua y empeñada en su autotransformación.

Por tales razones, los procesos de sistematización del saber para su difusión y extensión imponen una relación significativa con los contextos en los cuales se articula el conocimiento, remitiendo continuamente a la elaboración de lo real que las personas construyen a lo largo de su experiencia de vida y de trabajo, prestando constante atención a la significación misma de esa experiencia y al modo en que se realiza en relación con el ambiente. Es este saber el que la reflexión educativa tarda en reconocer y organizar en las modalidades que le son propias aunque, en principio, cada actividad educativa formal debería ser un procedimiento orgánico dirigido a la adquisición de competencias instrumentales, científicas y culturales, al desarrollo de la socialización de los conocimientos de los que se dispone y de la promoción de otros, a la potenciación de las capacidades, a una participación más plena en la vida laboral, civil y democrática.

Los conceptos esenciales de cada disciplina, los conocimientos que definen sus contenidos culturales, las adquisiciones metodológicas respecto de la identificación, posición y solución de los problemas, los modelos de explicación, los procedimientos de disposición de los análisis y de las verificaciones -a partir, por ejemplo, de las complejas cuestiones relativas a los esquemas de análisis lógico-formal o de las transformaciones que mutan los paradigmas de la ciencia en su evolución- son aspectos que contribuyen a una sistematización del saber, permitiendo su crecimiento

en distinta medida y calidad. Conocimientos y disciplinas están vinculados en un desarrollo del cual se pueden extraer algunas indicaciones importantes a partir de una seria correlación entre sentido común y ciencia, pero que debe ir más allá, si se propone un “enfoque ecológico” que tienda a verificar las adquisiciones obtenidas de experiencias en las cuales el conocimiento no está filtrado por esquemas formales anteriormente adquiridos.

El control activo y deliberado sobre las propias actividades cognitivas depende, entre otras cosas, de la conciencia desarrollada en relación a los procesos de comprensión, de memorización y cognitivos en general. Semejante control, definible como metacognición, aparece, además, guiado por una particular sensibilidad que orienta en la decisión de estrategias cognitivas apropiadas para determinadas tareas, circunstancias y contextos; se configura, finalmente, como una habilidad apta para desarrollar una función de regulación consciente de los procesos cognitivos, tanto en la etapa de selección como en la de elaboración y análisis de la información. Es posible distinguir entre dos tipos de actividades metacognitivas: las primeras, estáticas, se refieren a los conocimientos de los cuales un individuo dispone en relación a sus capacidades cognitivas; las segundas, dinámicas, corresponden a funciones ejecutivas precisas. En este sentido es posible hablar de autoregulación tanto en la relación con el saber, como en la solución de los problemas.

La relación dinámica entre conocimientos y actividades metacognitivas orienta a la persona en la identificación tanto de las estrategias más oportunas, como de los conocimientos más útiles para alcanzar el objetivo de una tarea. Es evidente la relevancia de la metacognición en todas las actividades de análisis, de síntesis, de verificación, de juicio sobre datos, información y experiencias en el ejercicio de una profesión. La “autoregulación inteligente” del desempeño cognitivo propio se apoya sobre el uso de algunas habilidades metacognitivas fundamentales de previsión de las consecuencias de una acción o de un acontecimiento, de verificación de los resultados, de control de la actividad de coordinación de los intentos de aprendizaje y de resolución de problemas.

En tal marco, el “sentido común” puede ser considerado “relativo” tanto respecto de ámbitos disciplinarios como en relación a contextos de la experiencia; en el primer caso se configura como un modo de enfrentar cuestiones propias de un sistema organizado del saber; en el segundo, se caracteriza como el resultado de una elaboración de datos e información a los fines de acción y reacción en un contexto dado. La acción educativa puede intervenir -con sus propios instrumentos- a favor del aprendizaje, de parte de los que están involucrados, si no se limita a la transmisión de contenidos, sino que entra en lo que refiere a los problemas que un saber dado y organizado se propone enfrentar. El estudio del problema mismo, su articulación en subproblemas, la comprensión de las causas y de las formas de solucionarlo requieren, sin embargo, una capacidad de comprensión de las diversas formas en que esto puede pasar, tomando como diferentes las formas personales,



de sentido común, y aquella de las disciplinas, organizadas según esquemas lógicos específicos.

Esto implica una particular atención a aquello que es objeto de la experiencia desde el punto de vista del sujeto, que construye su conocimiento adueñándose de contenidos culturales, de información, de procedimientos de análisis, de instrumentos a nivel de dominio y sistematización más o menos sofisticados. Por lo tanto, el análisis de los contenidos del saber tal y como se deducen del contexto social, se impone, a pesar del grado de avance de las disciplinas, que, de todas maneras, mantienen sin alterar su valor de instrumento normativo y regulativo, de recurso fundacional en la transmisión, en la elaboración y en la adquisición del conocimiento.

### 1.2 Conocimiento y experiencia

Las definiciones más acreditadas del concepto de inteligencia remiten, todas, a los principios de adaptación flexible, de capacidad de aprender de la experiencia y de solucionar problemas nuevos. Además, ya es compartida la idea de que las configuraciones posibles de la inteligencia son múltiples: más allá de aquella lógico-conceptual, existen formas de inteligencia práctico-operativa, expresiva (con modalidades motrices, gráficas, musicales), social y de otra naturaleza.

El razonamiento desarrollado hasta aquí ha intentado evidenciar cómo, desde la centralidad de la tarea y de las modalidades con las cuales llevarla a cabo, la atención tiene que ser desplazada hacia el examen del saber requerido, de la realidad en la que la acción debe ser desarrollada, con una progresiva determinación de los problemas de conocimiento en formas posibles de su elaboración y enriquecimiento. De esto deriva la idea de una autoregulación inteligente del acercamiento de los sujetos con la realidad, en relación con sus conocimientos. Retomando algunas de las hipótesis iniciales, es posible observar cómo la construcción del saber, en su concreción (o puesta en marcha), requiere una reflexión seria sobre las formas en las cuales promover su adquisición; sobre la necesidad -más allá de la específica materia de la cual se requiere un significativo dominio- de conocer el uso de otras disciplinas, sobre la capacidad de discusión con los especialistas, sobre las competencias útiles para gobernar la contribución, directa o indirecta, por parte de estos últimos en función de los objetivos definidos; sobre la incidencia de cada acción educativa sobre competencias fundamentales de base, tendientes a consentir, de parte de quien aprende, una estrecha relación entre contenidos de conocimiento, su utilización, su manejo, su recurrente desarrollo; y sobre cómo esto tiene que ser gobernado y regulado por el sujeto. La competencia, resultado de un proceso cognitivo, no se mide sólo en base a las dimensiones del saber, sino que consiste también, en el modo de seleccionar y elaborar la información, en las reglas utilizadas para solucionar un problema, en las estrategias adoptadas para llevar adelante una prestación o tomar una decisión.

Tal aproximación a la cuestión aparece razonable y en relación, entre otras cosas, con la calidad del contexto de vida y de trabajo, que puede favorecer o no el pasaje de operaciones mentales a acciones concretas dirigidas al conocimiento y al crecimiento. Actividades fundadas en una amplia autonomía y en la oportunidad de crecimiento cultural son, de hecho, capaces de estructurar de modo innovador y flexible los comportamientos, de cualquier tipo que ellos sean. En relación a ello, cada actividad reviste el sentido de “medio” respecto del logro de “fines” específicos de la organización en la cual la actividad misma se despliega.

Los dos términos, “medios” y “fines”, son adoptados aquí desde un punto de vista deweyano, en base al cual el valor de un fin es dado, en primer lugar, por los medios necesarios para su logro, por el tipo de actividad y compromiso que favorece, por la calidad de la experiencia que promueve y, en segundo lugar, por las funciones llevadas a cabo una vez alcanzado, es decir por el modo en que orienta o sostiene una ulterior experiencia. De tal manera, los fines, como es notorio, se unen a los medios en una relación recíproca que da significatividad a ambos y relevancia a la dimensión temporal. De hecho, si los fines están en el futuro, los medios están en el presente, con lo cual son controlables, cosa que es imposible con los primeros. Cada distinción en la cual los fines son considerados portadores de valores, mientras que a los medios se les atribuye una función meramente práctica es, en consecuencia, inadecuada. Según la perspectiva aquí asumida, los fines se configuran al mismo tiempo como algo que hay que tener y algo de lo cual hay que servirse, a condición, naturalmente, que sean fines inteligentes, es decir, fines ya concebidos en términos de medios necesarios para su realización.<sup>10</sup> Un “fin” tiene que ser valorado inmediatamente para promover la acción. Con tal objetivo resulta bastante claro que hay que tomar cuidadosamente en consideración, al menos, dos factores diferentes. Uno es el elemento de la previsión, de la anticipación emotiva; el otro es la capacidad de organizar actividades integradas, susceptibles de ser apreciadas en cuanto tales. Lo que se observa como más relevante desde esta perspectiva no es el aspecto de la anticipación sino, sobre todo, la idea de que un fin tiene la capacidad de liberar algunas actividades y es un medio para guiar la acción y dar fuerza a las iniciativas.

Se establece de esta manera la continuidad entre presente y futuro, entre fines y medios; el futuro toma el carácter de “factor organizativo”; los fines desarrollan una función “motivacional”; se configuran entonces como “medios procedimentales” que organizan los procedimientos de la experiencia, la enriquecen y la vuelven significativa. En definitiva, un fin es la cualidad de un conjunto de actividades, a las cuales otorga orden y asegura continuidad. Tal cualidad es, comúnmente, esclarecida enfocando particulares resultados previsibles del mismo conjunto de actividades. Este aspecto de la experiencia, que se pone en relación al todo como una parte, puede ser considerado como un “medio”.

10 Cfr. Dewey, J.: *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Eds. Morata, Madrid, [1916] 1995.

Semejante definición modifica la relación jerárquica y de valor entre medios y fines, dando origen a una nueva interpretación. En cierto momento el fin es destinado a cambiar o a transformarse de medio procedimental, de factor ideal de organización, en medio material, en elemento a usar para la definición de ulteriores actividades. Esta concepción de la relación entre fines y medios se presta para una aplicación extremadamente extensiva. Esta aparece, además, lo suficientemente sólida como para consentir, refiriéndola al objeto del presente trabajo, un pasaje lógico de los aspectos individuales a las condiciones que pueden o no garantizar el desarrollo de la acción.

Es evidente cómo el carácter contextual del ejercicio de una competencia vincula estrechamente el saber teórico con el saber práctico, sin posibles jerarquías y cómo, frente a situaciones concretas, debe confrontarse con el carácter mismo de las disciplinas, en tanto conjunto de saberes organizados. Respecto de la necesidad de tomar decisiones y realizar elecciones concretas, uno se encuentra, a menudo, actuando sobre un saber en evolución, eventualmente tomado como fundamento de ciencias cuyo estatuto teórico es fluctuante.

La cuestión incide en la definición de los saberes que, de todos modos, se configuran como un conjunto complejo y articulado de habilidades y capacidades, que operan usando prevalentemente conocimientos de sentido común, modificando continuamente la relación entre fines y medios. Por lo tanto, la reducción de una competencia a desempeños específicos y a un saber vinculado a actividades aisladas no es legítima, si se quiere analizar de manera completa un conjunto de acciones. La definición de desempeños particulares puede ser útil, en tanto que está fundada en actividades definidas también en los elementos procedimentales conectados con su ejecución. La acción en contextos organizados como las fábricas, las oficinas, pero también cualquier otro campo de relación y acción, hasta la sociedad en su conjunto, implica una capacidad de decisión, de elección, de comportamiento que, aunque esté vinculada a resultados precisos, es difícilmente articulable según prestaciones previsibles al interior de un proceso ordenado de ejecución reconducible de manera puntual, a un ámbito de saber disciplinario, formalizado de una vez y para siempre.

El conocimiento se construye en relación a las capacidades de análisis, de comprensión y de incidencia sobre la realidad en la cual se opera. Está vinculado, en parte, con el saber consolidado en un ámbito dado y, sobre todo, con la organización del saber para su utilización en contextos similares. La capacidad de estudio, el “aprender a aprender”, depende, a su vez, de los modos de representar, sintetizar, reorganizar nociones e información, y no sólo de la “cantidad” que se acumula de ellas. La solución de problemas y la toma de decisión están vinculadas a las potencialidades autónomas de los sujetos en la elaboración y en la consecuente utilización del saber. Se fundan tanto sobre el control de las formas propias de abordaje de las situaciones y problemas reales, como sobre la verificación de los procesos de adquisición y sistematización del conocimiento de cada uno. Las capacidades de solución se basan, asimismo, sobre la autonomía de cada uno

respecto al juicio sobre dinámicas, actitudes y orientaciones; se vinculan, además, a aspectos psicológicos, de carácter y de personalidad, pero están positivamente conectadas con la certeza que cada persona desarrolla respecto a su propio saber, verificado y utilizado en diversos ámbitos.

El saber y las habilidades que operan en un contexto asumen, entonces, una consistencia específica en la estrecha relación entre contenidos de conocimiento, su utilización, su control, su elaboración y reelaboración. Se especifican en su connotación relativamente autónoma respecto de las capacidades operativas inmediatas, se configuran como ricas en referencias teóricas y se aclaran en su configuración de desarrollo permanente.

Todo ello une estrechamente experiencia y conocimiento, en razón de la realidad existencial de cada uno. Así, el problema se convierte en la confrontación, ya sea con los elementos de memoria histórica -en relación a características sociales o de clase, definidas por una configuración estructural objetiva- como con las percepciones subjetivas, con las varias identidades, los distintos niveles de maduración y de conciencia de los individuos, así como también con el saber y la acción en más de un contexto social y laboral. La misma definición de la noción de pedagogía, en esta perspectiva, hay que buscarla en el marco de una visión históricamente determinada de la evolución de la sociedad civil y de sus estructuras políticas.<sup>11</sup> Es necesario, a tal fin, hacer que, en el plano del análisis, crezca la conciencia del nexo entre condición de trabajo y condición de vida y de estos dos aspectos, entre ellos y con el ámbito cultural y educativo; promover una comprensión plena del carácter global y procesal de las transformaciones, a la par de un conocimiento del tiempo y del contexto de cada quien, de la dimensión histórica en que se colocan las dinámicas sociales, en todas sus configuraciones políticas, culturales, civiles, expresivas; también en las formas estéticas y artísticas. Por esto, es necesario enfrentar las características de la transmisión y de la elaboración del saber, teniendo en consideración contextos específicos de conocimiento, cultura y poder y de las formas en las que estos son socialmente definidos, distribuidos, evaluados.

Si una “formación de base” más amplia es hoy considerada indispensable para garantizar movilidad y flexibilidad en el trabajo, para acrecentar la disposición al cambio, para favorecer la adquisición en el tiempo de nuevos conocimientos, no está claro en qué debería consistir en realidad esa formación ni cuáles deberían ser sus contenidos específicos, cuáles las formas y los mejores recorridos para su adquisición.

La rapidez de las mutaciones es un dato real que conlleva el riesgo de provocar la inadecuación de los análisis, mientras que la realización de estudios de aspectos tecnológicos, organizativos, económicos, sociológicos de los cuales, a menudo,

11 Véase, en particular, M. Corda Costa, Pedagogia, en Enciclopedia del Novecento, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 1980, pp. 293-310.

se ha pensado posible extraer mecánicamente indicaciones para la formación, constituye un límite a la reflexión en la materia. No se trata, como pasa seguido, de considerar las transformaciones y de proponer, en consecuencia, una extensión de la escolaridad, suponiendo que esto sea, de por sí, suficiente para garantizar mejores condiciones de inserción social y profesional.

El problema, más bien, es el de redefinir la estructura curricular y operativa del sistema educativo que pueda garantizar la adquisición de recursos para actuar en una realidad que evoluciona continuamente, de un saber compuesto por teoría y práctica, de conocimientos y habilidades que, en su conjunto, den lugar a una “competencia”. Al ser constituida por una pluralidad de recursos, al ser respaldada fuertemente por un método y por instrumentos de pensamiento y acción, esta puede permitir la gobernanza de procesos y relaciones y, por lo tanto, mayor libertad y fuerza. La competencia es, entonces, una de las categorías de análisis a adoptar coherentemente con una opción que considera la participación y la gobernanza de la propia realidad del trabajo y de vida como valores positivos y esenciales y que, por esto, no se conforma con enfrentar el cambio considerando sólo sus implicaciones psicosociales o hipotetizando que mayores conocimientos permitan, por sí solos, manejar dimensiones existenciales cada vez más complejas. De esto deriva la importancia de tener en cuenta la relación entre fines y medios, en la forma indicada, tanto respecto de cada persona, como respecto de la evolución de la sociedad.

La comprensión de las cuestiones indicadas exige recurrir a más de una disciplina y a especializaciones de investigación que conciernen a análisis de diferente naturaleza. Esta comprensión requiere individualizar las razones en las que se fundan comportamientos y elecciones, tanto individuales como colectivas y, respecto de la acción educativa, los polos de la constante dialéctica entre la realidad de acción y los saberes requeridos. Sobre todo respecto a este último punto, la confrontación entre los estudios sociales y culturales y aquellos sobre las formas y los procesos de adquisición y transmisión de los conocimientos se torna crucial. Si tal confrontación se realiza, se puede prefigurar un encuentro positivo con disciplinas que se mueven, en ese momento, sobre paradigmas teóricos sustancialmente distintos, propuestos aquí, intentando identificar posibles relaciones.

El conocimiento, en el sentido más amplio del término, en definitiva, puede ser descripto como el resultado de un proceso educativo, en el sistema formativo y fuera de este, en edad evolutiva y en edad adulta. En esta última etapa del desarrollo de las personas, el entramado entre adquisiciones de la experiencia y contenidos de saber -necesario para enfrentar las mutaciones de las condiciones de vida y de trabajo- es muy fuerte y hay que encararlo, ahí donde se quiere intervenir, con un enfoque que liga sistemas de valores, contextos y procesos de conocimiento. También para los adultos resulta extremadamente gravitante lo que ha sido reconocido también respecto de otras edades, es decir, que cada adquisición de conocimiento es el resultado de una transmisión cultural vinculada a procesos de transformación y elaboración del saber, dependiente, entre otras cosas, del modo en que determinados contenidos o

argumentos son acogidos, en relación a las experiencias previas, a las situaciones y a las formas con que cada uno se ha confrontado con el conocimiento.

Otra cuestión, central respecto de cualquier diseño educativo, es la relación entre conocimiento, entendido como contenido cultural y científico de carácter sistemático, y cognición, entendida como conjunto de modalidades generales y específicas de los sujetos en una elaboración de la información, que cobra características particulares ahí donde se la considera en relación a la construcción de la competencia y de las habilidades de base conectadas a esta. Ambos aspectos sugieren, de hecho, tener en consideración, cuando es posible, contextualmente:

- la relevancia de los instrumentos de elaboración de los conocimientos: los recursos lingüísticos, matemáticos, lógicos que presiden al desarrollo del saber en el ámbito científico y en la formación son determinantes para la promoción tanto de las disciplinas específicas como de los recursos cognitivos de la persona. Tales instrumentos se caracterizan, entre otras cosas, por su variada posibilidad de uso y cobran un papel central de mediación entre contenidos diversamente tratados en los campos de indagación y asumidos de manera distinta;
- la relevancia de los contenidos: los contextos de la experiencia, tanto general como de trabajo, son particularmente significativos respecto de la información que el individuo re-elabora y adquiere. Las problemáticas vinculadas, en general, o no han sido tratadas en específicas disciplinas o lo han sido de formas lejanas a las situaciones concretas. El contenido reviste, por esto, una doble función de objeto de conocimiento y de vehículo de cognición: en el pasado a través de una experiencia diversamente re-elaborada, en el presente a través de la formalización eventualmente propuesta (o vuelta a proponer) en un contexto educativo. Esto evidencia el valor del análisis metodológico y epistemológico de las distintas disciplinas y el de los requerimientos cognitivos que plantea un contenido específico;
- los estilos cognitivos: se encuentran fuertemente vinculados a variables afectivo-disposicionales, más allá de las cognitivas, sobre las cuales se han fundado las modalidades de organización y de elaboración de los conocimientos. Hay que agregar que, hablando de estilos cognitivos, los aspectos individuales son a menudo particulares y distintos en cada persona, también en relación a los niveles de madurez. La persona opera siempre utilizando los recursos de saber general y profesional específico. En relación a ambos aspectos, se puede observar que, si la organización progresiva del saber se realiza mediante procedimientos de análisis, elaboración y transformación de los objetos de la experiencia, la adquisición de nuevos conocimientos se configura como el resultado de una construcción gradual en la cual crecen tanto la sofisticación de su tratamiento, como la conciencia de lo que se sabe, de cómo es posible desarrollar el conocimiento propio, en función de los fines y medios posibles.

Las personas, además, enfrentan problemas y toman decisiones a través de procedimientos basados siempre en orientaciones de valor y recursos de saber.

En definitiva, la competencia se configura como un conjunto de saberes y habilidades cuya eficacia y valor subsisten en determinados tiempos y sociedades. Por esto, hay que llevar adelante el examen de la noción misma de competencia relativizando su definición respecto de cada comunidad y de su nivel de desarrollo económico y social, de la evolución y de la configuración global de la vida individual, de las dinámicas de relación interpersonales.

Es, por lo tanto, ilegítimo considerar la formación profesional como “otra” respecto del proceso más amplio de educación y desarrollo del conocimiento por parte de la persona. Cada adquisición de competencias de carácter profesional es un elemento constitutivo, en efecto, del patrimonio cultural del individuo. Es necesario considerar la experiencia, en sus valencias prácticas, no sólo como un momento de la vía de acceso al conocimiento, sino también como la forma en que los individuos, a través de nociones disciplinarias o de sentido común, se adueñan del saber social y profesional. Ello es fruto, en su conjunto, del funcionamiento constructivo y activo de la mente que, gracias a estrategias adecuadas, está en condición de dar origen a niveles de análisis, tanto teóricos como instrumentales, cada vez más sofisticados y complejos que determinan su espesor y orientan sus modalidades operativas.

### 1.3 Frente a las decisiones

La competencia es considerada tanto más elevada cuanto mayores son las capacidades del pensamiento abstracto, desvinculado de contextos específicos de experiencia, y generalizable, fundado en conocimientos y habilidades utilizables en distintas situaciones. Por otra parte, toda persona enfrenta problemas y trata de solucionarlos cada vez que se propone alcanzar un objetivo e intenta identificar los procedimientos y los medios para hacerlo. De ahí la hipótesis de una distinción entre problemas<sup>12</sup>:

- bien definidos: aludiendo a los problemas claramente formulados y formulables. Caben bajo esta primera categoría, de la cual la investigación se ha ocupado mayormente, problemas con una solución unívoca, claramente delineada desde la etapa inicial de examen del propio problema;
- bien estructurados: son problemas que requieren el pensamiento productivo, para los cuales la persona no dispone todavía de un algoritmo -que debe entonces producir- pero respecto de los cuales existe una única solución. Es el caso, por ejemplo, de algunos juegos. La distinción, entre los problemas del primer y del segundo tipo no es siempre clara ni fácil de asumir;
- mal definidos: son los problemas en los cuales no todas las variables en juego pueden ser dadas de forma unívoca; en los que la información

---

12 N. Frederiksen, Implications of cognitive theory for instructions in problem solving, in “Review of Educational Research”, n. 54, 1984, pp. 363-407.

disponible es incompleta o, de todas maneras, no puede ser dada en todos sus aspectos; respecto a los cuales no es previsible una respuesta única, no es posible definir procedimientos para el mejor análisis y tampoco es posible utilizar criterios objetivos para evaluar la certeza de la solución. Para estos no existe un criterio exacto de evaluación, a veces no se puede siquiera afirmar que el problema esté “solucionado”. Los temas económicos, sociales, sanitarios, proyectivos o de intervención presentan, por ejemplo, esta constante.

La diferencia entre problemas distintos no siempre es clara y problemas análogos pueden concernir a una categoría u otra si se relativizan considerando características específicas (por ejemplo: la edad) de quien resuelve. Resulta, de todas maneras, importante tener siempre en consideración: el ambiente de la tarea, constituido por el problema tal como es definido, incluyendo todos los datos, información, los elementos teóricos o prácticos y el espacio del problema, constituido por la representación que la persona construye del propio problema, a fin de solucionarlo.

La información recabada del ambiente de la tarea es codificada para ser interpretada en base a las estructuras de conocimiento de las que la persona dispone para activar competencias y estrategias. La representación misma del problema está siempre unida a las diferencias entre personas y grupos.

Dos mecanismos complementarios, de comprensión e investigación, operan de manera conjunta en la solución de problemas en un proceso circular, dirigido a favorecer el buen resultado de la actividad emprendida. La comprensión del problema da lugar a una representación de la cual dependen los procesos de investigación; los que, a su vez, pueden modificar o re-estructurar la representación misma gracias a nueva información. Los intentos de solución impulsados después de la construcción del espacio del problema, en cambio, pueden acrecentar la comprensión, dando lugar a un nuevo espacio del problema.

Los trabajos pioneros de Newell y Simon<sup>13</sup> han descrito, desde hace tiempo, procesos heurísticos generales vinculados a la solución de problemas, ofreciendo contemporáneamente reflexiones cruciales sobre el aprendizaje y el pensamiento de sujetos expertos, que operan sobre la base de una rica estructura del conocimiento del campo. La atención ha sido enfocada en las capacidades fundamentales de elaboración de la información llevada adelante por las personas con distintos niveles de competencia, que se comportan de manera más o menos inteligente en situaciones en las que carecen de todo conocimiento y habilidad específica. Los trabajos citados, han analizado las formas de elaboración del saber y la ejecución de tareas simples o que exigen cientos de horas de aprendizaje o experiencia. El desarrollo de teorías sobre las prestaciones competentes y los esfuerzos por analizar los contextos de la acción han mostrado una estrecha relación entre estructuras del conocimiento, procesos de razonamiento y solución de los problemas.

13 Cfr. A. Newell, H.A. Simon, Human Problem Solving, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1972.



En el texto autobiográfico donde analiza el desarrollo de su pensamiento científico, Simon vuelve a recorrer las etapas existenciales de una búsqueda constantemente orientada a la comprensión de las distintas formas de resolución de los problemas.<sup>14</sup> Da cuenta, en particular, del pasaje de una opción teórica inicial de matriz conductista (que no abandona del todo) a una cognitivista, con una profunda atención en los aspectos cuantitativos de la investigación en su dialéctica con los aspectos cualitativos. Corroborar, sobre todo, la convicción de que el concepto de “racionalidad limitada” es un constructo fundamental en el análisis de la organización y de los procesos de decisión.

La búsqueda de acciones “lo suficientemente buenas” en lugar de acciones óptimas está presente, así como el interés explícito, profundizado también en la investigación de campo por los procesos decisionales, por los procedimientos adoptados. La conclusión fundamental de esta compleja reflexión está constituida por el nexo, bien argumentado, de que cualquier juicio, evaluación, decisión, depende de las “condiciones del entorno”. A menudo, las “acciones” son dependientes de tales condiciones contextuales, pero no se fundan en el presupuesto de que la persona intente comportarse siempre de manera óptima. Esta consideración está en la base de la teoría de la racionalidad limitada, como condición prudencial respecto de cualquier evaluación determinista y cierta de acción y decisión.

La resolución de problemas pierde así el carácter, que se le atribuyó en el pasado, de prestación “privilegiada”, tornándose materia de indagación dirigida a la comprensión de mecanismos con que la mente opera cuando se enfrenta a cuestiones de específica complejidad. En el ámbito formativo, superado el escaso debate sobre la supuesta prioridad didáctica de un método respecto de otro, la investigación dirigida al aprendizaje aparece hoy orientada hacia dos campos contiguos de indagación, el primero relativo a las modalidades de formación de las personas con respecto a la resolución de problemas y el segundo orientado a la comprensión de lo que efectivamente se aprende mediante este mecanismo. Ambas cuestiones tienen una evidente relevancia en el examen de la configuración y de las modalidades operativas de la competencia que, mientras mayores sean las capacidades de enfrentar situaciones concretas, demuestran mayor eficacia.

Expertos y principiantes usan estrategias diferentes, distintas modalidades de agrupación de las nociones que la memoria posee, características heterogéneas en la recuperación más o menos simple de la información. Los expertos muestran la tendencia a empeñar, al comienzo, buena parte del tiempo a disposición en el análisis cualitativo del problema. De esto deriva la hipótesis de que tal inversión está orientada a construir una representación distinta del problema, determinada por los conocimientos que se poseen y de su organización. El proceso de deducción lógica presenta, por lo general, un rigor y un cuidado dependientes del nivel y de la cualidad de la representación del problema. El análisis cualitativo, dirigido a la construcción

---

14 Cfr. H. A. Simon, *Modelli per la mi vita*, Rizzoli, Milano [1991] 1992.

de la representación, permite a los expertos entender mejor el problema, también gracias a las abstracciones favorecidas por el uso de reglas, principios y esquemas, mientras que los inexpertos se quedan atados a la información y a los datos inmediatamente perceptibles o explícitamente mencionados en la formulación del problema. Los esquemas de los expertos, fundados en conocimientos declarativos y procedimentales, constituyen un recurso importante del que carecen los inexpertos, sobre todo en cuanto a la parte procedimental que se puede adquirir, ahí donde existan las premisas, solamente a través de una práctica específica.

Las investigaciones sobre la expertise, es decir sobre el “ser expertos” aclaran que<sup>15</sup>:

- los expertos se destacan principalmente en su campo. No existen confirmaciones del hecho de que una persona muy competente en un campo pueda transferir su capacidad a otro. La razón obvia de la excelencia de los expertos es que tienen un buen manejo de los conocimientos de un campo;
- los expertos perciben los elementos más significativos en su campo de observación. Esto es evidente en las investigaciones realizadas, por ejemplo, en el juego de ajedrez, donde es notorio que los expertos sobresalen en la acción de recordar el conjunto de piezas que ven; de todas maneras, la habilidad de observar modelos significativos no corresponde a una mayor habilidad de percepción general;
- los expertos son rápidos. Son más rápidos que los principiantes en el uso de habilidades (*skills*) de su campo, y resuelven rápidamente los problemas con pequeños errores. Si bien los estudios anteriores muestran que los expertos son más lentos que los novatos en la etapa inicial de solución de los problemas, los expertos solucionan los problemas de forma más rápida a nivel global. Hay varios motivos que explican su rapidez. Para tareas sencillas, por ejemplo la dactilografía, la velocidad deriva de muchas horas de práctica, que vuelven la habilidad más automática y liberan capacidades útiles para la elaboración de otros aspectos de la tarea. Así, los expertos pueden ser más rápidos, porque son más veloces en la ejecución de una tarea específica o porque tienen mayor capacidad de ejecución de la tarea total. Otra explicación posible de la rapidez de los expertos en la ejecución de los problemas es que estos llegan a la solución sin conducir una investigación exhaustiva. De esto deriva la hipótesis de que ellos han almacenado reglas directas de condición-acción en que un modelo específico (la condición) induce a una secuencia estereotípica de acciones;
- los expertos tienen una memoria superior en el corto y en el largo plazo. La capacidad de recordar de los expertos parece superar los límites de la memoria a corto plazo. Y esto no porque su memoria a corto plazo sea más amplia que la de las demás personas, sino porque la automaticidad

15 Cfr., también para las referencias, M. T. H. Chi, R. Glaser, M. J. Farr, *The Nature of Expertise*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale 1988.

de muchas partes de su habilidad libera recursos para un almacenamiento más amplio;

- los expertos ven y representan un problema, en su campo, en un nivel más profundo y teóricamente fundado (*more principled*) que los principiantes. Un modo más sencillo y sólido para demostrarlo es el de pedir a expertos y novatos que clasifiquen los problemas y analicen la naturaleza de sus agrupaciones. Tanto los expertos como los novatos tienen sus categorías conceptuales, pero las categorías de los expertos tienen una semántica racional fundada, mientras que las categorías del novato se orientan de manera escolástica y superficial;
- los expertos invierten una gran cantidad de tiempo en el análisis cualitativo de los problemas. En la etapa inicial de situaciones de resolución de problemas, los expertos, en general, tratan de “entender” el problema, mientras que los novatos se lanzan inmediatamente en intentos de aplicación de ecuaciones y soluciones. Para analizar cualitativamente un problema, los expertos construyen una representación mental, a partir de la cual poder inferir relaciones idóneas para definir una situación, agregando entonces los vínculos planteados por el problema. La utilidad de los análisis cualitativos para añadir vínculos a un problema es evidente en el ámbito de los problemas mal estructurados, o en los procesos de toma de decisión;
- los expertos tienen una fuerte capacidad de autocontrol. Los expertos se muestran más conscientes que los novatos frente a los errores, cuando se equivocan en la comprensión, cuando necesitan revisar y verificar sus soluciones. La autoconciencia de los expertos se manifiesta también en su mayor precisión, respecto a los novatos, al juzgar las dificultades de un problema. Los expertos plantean más preguntas. Los novatos, por el otro lado, plantean un número mayor de cuestiones sobre aspectos más sencillos.

Es posible sostener que la mayor capacidad de control y autoconciencia refleja un mayor conocimiento del campo como una representación diferente del mismo. Los expertos basan el conocimiento sobre principios vinculados a la tarea, ordenando los problemas en categorías. La habilidad en la evaluación de las dificultades de los problemas les permite decidir cómo distribuir su tiempo para solucionarlos. Así, la capacidad de control refleja el conocimiento subyacente y vinculado al contexto que permite prever la dificultad sobre la base de principios, más que sobre elementos de poca relevancia general.

Los resultados de las investigaciones indicadas nos empujan, en definitiva, a pensar en los altos niveles de competencia en términos de interacción entre estructura del conocimiento y capacidad de procesamiento de la misma. Las diferencias críticas evidenciadas entre individuos se precisan en relación a la mayor o menor habilidad en un particular contexto de conocimientos, a las diversas capacidades de manejo y de autoregulación de su saber, de los procesos de representación de la realidad general y de las cuestiones específicas encaradas.

El experto convierte el problema en otro históricamente estructurado: en esta conversión dedica tiempo; esta conversión da lugar, después, a una nueva representación que incluye subproblemas y soluciones parciales. El novato dedica poco tiempo a la redefinición del problema inicial y pasa inmediatamente a intentos de solución parcial de problemas particulares; la representación es construida en poco tiempo; carece de una dimensión histórica.

En el ámbito de las ciencias sociales, los problemas son, por otra parte, “mal estructurados”, porque el cuadro inicial de la situación -por ejemplo económico o político- que necesita una modificación, no puede ser considerado “completo”, ni ser descrito de forma unívoca. De la misma manera, los objetivos de solución pueden ser buscados siguiendo recorridos distintos, incluso independientemente de la competencia en la materia. Si en el ámbito de los problemas de carácter científico -por ejemplo de matemática o física- por lo general hay un acuerdo entre los expertos con respecto a las “soluciones”, en el caso de las cuestiones sociales puede ser que las orientaciones y las opiniones no coincidan. De hecho, en el segundo caso, los mismos problemas son formulados mediante el uso de expresiones como “causas” y “vínculos” y se caracterizan por la presencia de sub problemas tales que exigen, no tanto respuestas esquemáticas y únicas, sino argumentaciones.

Para todos los tipos de problemas se confirma, de todas maneras, una actitud común respecto del tiempo dedicado por los expertos a la búsqueda de la solución, a la representación del problema y de los vínculos de varios tipos que lo caracterizan. Los inexpertos invierten menos tiempo en la representación del problema y en la búsqueda de vínculos, tienden a aislar causas específicas y proponen soluciones que, en general, se revelan parciales. El resultado más evidente del modo de operar se caracteriza por las diferencias en el proceso de solución: mientras que los expertos se mueven sobre un número limitado de soluciones posibles, abstractas y bien argumentadas, los inexpertos proponen soluciones con escaso fundamento teórico y caracterizadas por un número limitado de argumentaciones que las sostienen.

De esto deriva una mayor flexibilidad por parte de los expertos en aportar eventuales cambios a la representación del problema, a medida que el razonamiento avanza. Tales procedimientos son posibles y se valen del acceso más rápido a los esquemas de conocimiento y de las capacidades de manejo y de autoregulación que se aplican a las estrategias adoptadas y a los contenidos tratados. El conocimiento de los expertos está altamente vinculado a los procedimientos, de los cuales emergen conocimientos tanto generales como específicos que conllevan, entre otras cosas, una mayor capacidad de atención y sensibilidad.

La capacidad de solucionar problemas y de tomar decisiones se liga, naturalmente, con la competencia constituida por los conocimientos que se poseen, más o menos específicos, en un determinado campo y por la práctica adquirida con la experiencia.

A los fines de la solución hay que agregar que no es irrelevante el modo en que se formulan las instrucciones, en cuanto es posible evidenciar un aspecto más que otro, sugerir aunque sea de manera implícita una estrategia, orientar o despistar, condicionando, de hecho, el modo en que es construida la representación del problema. La dificultad de comprensión de un problema propuesto de manera escrita, cuando depende del modo en que son formuladas las instrucciones, puede ser el resultado de aquel tan difundido analfabetismo funcional que impide a las personas comprender textos ordinarios en la vida cotidiana, relativos al uso de medicamentos, a los procedimientos burocráticos para pedir un certificado, a las indicaciones relativas al uso de un electrodoméstico. Entender un problema, desde este punto de vista, no significa solucionarlo, sino comprender sus elementos constitutivos, dar una descripción de la situación problemática y formarse una representación cognitiva conectada con los elementos necesarios para la solución (procedimientos, estrategias, maniobras, etc.), que identifique la relación entre los elementos del problema e integre la representación con las estructuras de conocimiento de las cuales dispone.

Por esto, en la solución de un problema cobra particular relevancia el papel jugado por los conocimientos poseídos por la persona. De ahí surge la distinción entre pensamiento productivo y pensamiento reproductivo con la cual se subraya la distinción entre una solución nueva (enlazada con la aplicación a un problema nunca antes visto y en relación al cual no se presuponen conocimientos específicos) y una solución ya adoptada para problemas análogos a otros encontrados anteriormente. En realidad, la solución de cualquier problema se basa en conocimientos precedentes, de tipo tanto procedimental como declarativo, ligada o no al problema por solucionar. En el examen de los procesos de solución de los problemas es oportuno colocar estos últimos en dos categorías, distintas entre ellas, pero correlativas.

La primera remite a la solución de problemas vinculados con ámbitos disciplinarios específicos, de matemática, geometría o física, que tradicionalmente hacen uso del “problema” en tanto instrumento didáctico y como modalidad de verificación de las adquisiciones, funcional a la ilustración de principios teóricos, a la presentación de reglas, al aprendizaje de habilidades lógicas y, más en general, científicas. La segunda se refiere a la capacidad de operar en términos de investigación respecto de cualquier conocimiento, disciplinario o de otra naturaleza, según una disposición que hace de la habilidad en la formulación de la hipótesis uno de los ejes centrales y más productivos del pensamiento, atribuyendo al estilo de indagación y descubrimiento un valor emblemático que remite no sólo al ámbito científico, sino a todos los conocimientos, inclusive a aquellos definidos de “sentido común”.

La formación en ambas modalidades del pensamiento debería, por lo tanto, abarcar todo el aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de una actitud mental que habrá de asumirse ante el saber y en todos los contextos reales. Tal concepción, de clara influencia deweyana, ha estado muy presente en el debate que, a lo largo de los años '60, ha apuntado a afirmar la superioridad del aprendizaje por descubrimiento

por sobre el aprendizaje de tipo receptivo, y es hoy definida por los resultados de la investigación sobre los procesos cognitivos. Esta afirma que no existe un método absolutamente válido, superior a los otros, sino que hay que considerar los diferentes métodos en relación al contexto específico y remitirlos a la situación en que se coloca el sujeto que aprende y a las variables de diversa naturaleza que interactúan en el aprendizaje. La noción de interacción ayuda, entre otras cosas, a distinguir entre dos aspectos que han sido, a menudo, confundidos: la validez educativa y los resultados del aprendizaje. El método del aprendizaje por descubrimiento presenta una innegable validez didáctica en tanto se propone la elaboración de información que se debe organizar en estructuras más generales; con este fin favorece una actitud de indagación, estimula una mayor capacidad de crítica, ligada con la coherencia del procedimiento lógico adoptado. La validez del método, de hecho, no implica necesariamente una mayor cantidad y calidad de nociones aprendidas respecto de otras formas de aprendizaje. Desde este punto de vista, el resultado del proceso de aprendizaje y la evaluación de la eficacia del proceso activado no pueden ser atribuidos, en absoluto, al método, porque dependen de una pluralidad de factores y de sus interacciones (por ejemplo: las habilidades iniciales, las competencias poseídas respecto del tema, las motivaciones y los intereses por la materia).

La adquisición del saber en situaciones estructuradas de aprendizaje depende, de hecho, de la dinámica entre procedimientos y características del contexto de formación por un lado (de las modalidades didácticas a las características de los materiales, de la calificación de quienes enseñan a sus actitudes y comportamientos), y de las inclinaciones individuales (estilos cognitivos, propensiones, intereses), por el otro.

La misma solución de los problemas no es sólo una actividad, una modalidad de pensamiento, un proceso -o un conjunto de procesos- peculiar de situaciones y tareas particulares, más o menos difíciles, sino, más bien, una dimensión constante, típica de la actividad cognitiva. La solución de los problemas concierne a cada actividad cognitiva, se aplica a todas las tareas, independientemente de su complejidad, sea que estén o no ligados a un saber disciplinario.

La habilidad en solucionar problemas, en definitiva, se configura como el resultado de la experiencia y de la práctica en varios ámbitos del saber con una peculiaridad operativa y una eficacia concreta que se despliegan en diversas especializaciones específicas; se basa en una adecuada representación del problema, comprensiva de inferencias y saberes anteriormente adquiridos; se funda en un buen nivel de conocimiento procedimental, relativo a la accesibilidad, al uso y a la aplicabilidad del conocimiento mismo, mientras que los inexpertos carecerían de habilidades procedimentales y no sabrían sacar ventaja del saber del que disponen.

Tal afirmación justifica la hipótesis según la cual las habilidades generales de pensamiento y de solución de problemas se desarrollan mediante la práctica en campos diversos y se configuran como el resultado de una variación de los campos

de competencia. Esto no implica una negación del valor de las competencias generales, sino que evidencia que la “generalidad” es dada por la capacidad de control y gestión, en distintos ámbitos, de un saber más amplio. La capacidad de solución de los problemas, de toma de decisiones no se debe a habilidades psicológicas o técnicas genéricas, sino que se enlaza siempre al saber diversamente adquirido, elaborado y organizado. El ámbito de eficacia de la competencia se delinea como el resultado de la estrechísima relación entre conocimientos generales y conocimientos específicos y es dependiente de saberes adquiridos en contextos diferentes de aplicación y verificación.

### 1.4 La “acción social”

El saber adquirido en diferentes ámbitos, la experiencia consolidada mediante procesos de acción y decisión, las habilidades concretas con respecto a la solución de problemas constituyen y definen, en su conjunto, la competencia. No es casual que subrayemos que se evidencia cada vez más la dificultad de describir y reconocer formalmente la adquisición de una calificación limitándose a la verificación -por más útil que sea- de desempeños particulares.

La hipótesis a adoptar, en relación con el ámbito profesional, es la de encarar también la competencia en tanto se constituye como un saber que liga la actividad del particular a un proceso más amplio de acción organizativa. Por eso, se debe poner una atención específica no sólo a las fases de operatividad individual, sino también a aquellas de la actividad desplegada o requerida por la estructura organizada. Tal procedimiento de análisis permite tener en cuenta tanto el sistema organizado como los sujetos que operan en este. En tal perspectiva, se puede observar cómo la competencia en el trabajo se caracteriza por un conjunto de acciones planificadas sobre la base de objetivos generales y proyectadas en realizaciones particulares. En este marco, la competencia puede ser definida como “contextual”, unida al ámbito de acción, y “estratégica” respecto a las formas posibles de decisión e intervención. Semejante disposición quiebra los límites de una secuencialidad rígida entre formación de base y formación profesional y sugiere atención y cuidado en la definición de cualquier competencia profesional que se revele, incluso cuando los desempeños aparecen pobres, así como extremadamente complejos, en razón también del contexto organizado en el cual se desarrolla.

Un estudio, al cual parece útil hacer referencia por la síntesis conceptual operada, encara específicamente la relación entre organización y formación, haciendo confluir las teorizaciones en materia de organización en el ámbito de tres distintas concepciones<sup>16</sup>.

Una primera concepción implica la idea de organización en las formas de un sistema entendido como una gran máquina -esta es la disposición propia del

---

<sup>16</sup> Cfr. B. Maggi: *Formazione e organizzazione*, Ediesse, Roma, 1988.

taylorismo, cuya lógica interpreta el trabajo humano asimilando su funcionamiento al de una máquina simple- o, sucesivamente, de manera organicista, es decir, como un organismo viviente cuyas células son individuos o grupos de individuos. Esta concepción contrapone implícitamente la organización al sujeto particular; presupone, de hecho, una organización que determina la acción del individuo, cuyas acciones son fundamentalmente preestablecidas. De este modo, la realidad que conlleva una organización es, en cierta medida, reificada y el sujeto se vuelve parte de la organización misma. En el ámbito de esta primera concepción parece legítimo hablar de una lógica predominante del sistema. Esto se da en todas las teorías que, en mayor o menor medida, remiten a dos componentes constitutivos de la orientación “clásica”, de matriz positivista y en aquellas orientaciones que, a partir de la escuela de las “relaciones humanas”, han estudiado las relaciones y las dinámicas interpersonales, las funciones manifiestas y latentes de tales relaciones en el ámbito del sistema productivo, analizándolas en una perspectiva psicosocial de carácter funcionalista. Los trabajos relativamente más recientes han sido reconducidos, por otra parte, a la línea de las relaciones humanas y a los significativos análisis del *Tavistock Institute de Londres*.

Una segunda concepción conlleva la idea de una organización definible *a posteriori*, como realidad dependiente, en su modo de ser, de los sujetos que están en ella, de sus interacciones en el vivir cotidiano. En este caso también, la organización puede ser definida como un sistema concreto, pero no se presupone una prioridad de la organización por sobre el individuo: esta es el resultado de las estrategias individuales, posterior a las acciones particulares, resultado posible y no entidad pre constituida. Es posible colocar en este ámbito las teorizaciones del interaccionismo simbólico y de la fenomenología, según las cuales los orígenes de cada orden institucional residen en aquella tipificación de las acciones propias y ajenas fundamentales para la génesis del sí mismo en las experiencias sociales del individuo, ahí donde se verifica en relación con un grupo. Asimismo, son propios de tal concepción aquellos abordajes que remiten a los anteriores, y para los cuales son los roles individualmente asumidos, los así llamados “juegos de los actores”, los que producen la “institucionalización” de las estructuras a las cuales está ligado el control de las conductas individuales. Según tal aproximación -que tiene en el *Centre de Sociologie des Organizations*, una sede específica de sistematización teórica y metodológica- los fenómenos organizativos parecen difícilmente comparables entre ellos, dada la extrema variedad que los caracteriza.

Una tercera concepción concibe a la organización refiriéndose específicamente a los aspectos operativos, a la acción organizativa, de tal forma que considere tanto el sistema como los sujetos que actúan en él. De este modo de abordar el problema deriva una decisión también metodológicamente compleja, en tanto requiere, al mismo tiempo, atención hacia el particular y hacia la organización, hacia la acción individual y hacia la acción organizada; en definitiva, tanto hacia la elección y los valores del particular, como hacia las decisiones y las actividades ordenadas, planificadas y programadas de muchos individuos. Este modo de concebir la organización intenta



superar la contraposición entre sistema e individuo para interpretar el encuentro entre elecciones y acciones individuales por un lado, y elecciones y acciones organizativas por el otro. Por eso se propone comprender cómo se realiza la génesis de la organización, suponiendo que la reflexión sobre los momentos genéticos puede aclarar cuestiones largamente debatidas; entre estas destacan las razones por las cuales se realiza o no una convergencia entre motivaciones individuales para cooperar y objetivos de la acción organizada; los motivos por los cuales la acción organizada es producida por un acuerdo entre los sujetos que actúan o impuesta por otros; las formas por las cuales se da o no la separación entre acciones de gobierno o de mando y acción ejecutiva y las razones por las cuales algunas organizaciones contemplan tal separación y otras no.

En esta corriente de pensamiento se colocan también aquellas teorías de la acción organizativa que afirman la coordinación consciente de acciones, como esencia de la organización; la formulación de las propuestas analíticas y metodológicas que parten del análisis de los conceptos de racionalidad y libertad para proponer el “desarrollo integral” del hombre en el trabajo; la reflexión, fundada sobre un amplio aporte de conocimientos de diversas matrices disciplinarias, de Simon, que, como hemos visto, define la teoría organizativa como “teoría de la racionalidad intencional y limitada”<sup>17</sup> y que confirma en el tiempo su posición en la materia,<sup>18</sup> la síntesis operada por Thompson<sup>19</sup> entre el pensamiento de Simon y un enfoque sistémico antimecanicista y antiorganicista y la sistematización operada por Touraine.<sup>20</sup> Tal enfoque supone que es posible hablar de organización cuando una cooperación entre dos o más individuos deja de ser espontánea y se vuelve preestablecida, cuando ya no son suficientes los acuerdos improvisados entre sujetos implicados o parece más conveniente, para el resultado final, un orden de las acciones prevalentemente definido. Esta concepción remite al historicismo weberiano y valoriza sus innovaciones epistemológicas, en particular la afirmación del valor y, contra las posiciones positivistas, la igual dignidad de la explicación histórico-social respecto de aquella propia de las ciencias naturales.<sup>21</sup> Aprecia su concepto de “acción social” determinado: a) de manera racional respecto del objetivo; b) de modo racional respecto al valor; c) por variables afectivas; d) por determinantes tradicionales, de costumbres adquiridas. Del mismo concepto asume las indicaciones de carácter metodológico interdisciplinario.<sup>22</sup>

La teoría de la “acción social” representa una de las referencias conceptuales fundamentales de la investigación sociológica, inclusive desde el punto de vista

---

17 H. A. Simon, *El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos decisivos en la organización administrativa*, Aguilar, Buenos Aires [1947] 1988.

18 Cfr. M. L. Campanella (comp.), *Tra razionalità e cognizione. Intervista a Herbert A. Simon*, in “Rassegna italiana di sociologia”, n. 1, 1990, pp. 3-10.

19 J. D. Thompson, *Organizaciones en acción*, Bogotá, Mc-Graw Hill Interamericana [1967] 1994.

20 A. Touraine, *Producción de la sociedad*, México, UNAM [1973] 1995.

21 M. Weber, *Economía y sociedad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica [1922] 2014.

22 M. Weber, *Metodo e ricerca nella grande industria*. Franco Angelli, Milano [1908, 1909] 1993.

histórico; ha influenciado a estudiosos contemporáneos de distinta formación que, de alguna manera, han utilizado la noción y contribuido a desarrollarla. La acción social puede ser definida como una “secuencia intencional de actos provistos de sentido que un sujeto individual y colectivo (a menudo designado como ‘actor’ o ‘agente’) cumple eligiendo entre varias alternativas posibles, sobre la base de un proyecto concebido anteriormente”.<sup>23</sup> Tal proyecto puede evolucionar durante el curso de la acción misma, a fin de conseguir un objetivo, transformar un estado de cosas existente en otro más grato, en presencia de una determinada situación -compuesta por otros sujetos que, a su vez, tienen capacidad de acción y reacción, por normas y valores, por medios y técnicas operativas eventualmente utilizables para el objetivo, por objetos físicos- la cual el sujeto toma conscientemente en cuenta en la medida que dispone de información y conocimientos respecto a ella. El concepto de acción social es “histórica y analíticamente contrario”<sup>24</sup> al de comportamiento social, en tanto presupone un cuadro de referencia más amplio que la consideración exclusiva de lo que, a través del comportamiento, puede ser deducido con respecto al sujeto y al contexto.

Si bien Durkheim ya había profundizado el lado institucional de la acción social<sup>25</sup> -observando que cada sujeto se encuentra limitado en su acción por actos, normas, representaciones colectivas- se debe a Weber la sistematización teórica que constituye un paso crucial en el desarrollo de las categorías analíticas aptas para tornar comprensible la acción misma, en razón de las variables de tiempo y de lugar que condicionan su manifestación. En la rigurosa exposición de los conceptos fundamentales puestos en la base de la sociología, Weber distingue entre cuatro tipos de “acción social”<sup>26</sup>:

- la acción social en relación a un objetivo, conectada con la búsqueda de los medios más idóneos para alcanzar el objetivo mismo;
- la acción racional en relación a valores, caracterizada por la convicción total del carácter positivo de un comportamiento dado, más allá de sus consecuencias;
- la acción afectiva, vinculada a los afectos y a las emociones como guía de las actitudes y elecciones;
- la acción tradicional, ligada a hábitos, costumbres adquiridas, al grupo de pertenencia y de referencia social.

23 L. Gallino, Diccionario de sociología, México, Siglo XXI [1978] 2005, p.1.

24 Ibídem.

25 E. Durkheim, Las reglas del método sociológico, México, Fondo de Cultura Económica [1895] 2001.

26 En cuanto a Weber, más allá de los textos indicados arriba, se remite al conjunto de ensayos sobre el método de las ciencias histórico-sociales compilados en P. Rossi, Introduzione, en M. Weber, Saggi sul metodo delle scienze storico-sociali, Edizioni di Comunità, Torino [1904, 1909] 2001, pp. VII-XLVII. Además, del mismo autor, Ensayos sobre metodología sociológica. Amorrortu, Buenos Aires, [1973].

Ninguna de estas formas de la acción social actúa en estado puro, sino que se presentan siempre entrelazadas, porque en cada grupo, colectividad, comunidad los diferentes elementos que guían la acción están conectados entre sí. La misma racionalidad de la acción social se prefigura como parcial y nunca absoluta. Además, entre las distintas formas de acción social, aquella sobre la cual Weber insiste es la primera, específica de su ser fuertemente condicionada por la dimensión del trabajo, referencia esencial de la sociedad.

Para Weber, de hecho, cada conocimiento conceptual de la realidad estriba en el presupuesto tácito de que sólo una parte finita de esta debe formar el objeto del conocimiento científico y, por lo tanto, resulta “esencial” y “digna de ser conocida”.<sup>27</sup> Lo que da significación a un objeto de estudio es el valor que se le reconoce en un determinado momento y en relación a los objetivos que se pretenden alcanzar. Tal valor es determinado culturalmente y no es un absoluto que vale en cada tiempo y en cada lugar. En esencia, no hay ninguna indagación con carácter de objetividad absoluta, ni es posible un conocimiento independiente de los puntos de vista tomados para seleccionar datos, interpretar los acontecimientos, dar lugar -implícita o explícitamente, consciente o inconscientemente- a los objetos, a los métodos, al examen de los resultados de una investigación. Por estas razones, no se trata de conocer las características “objetivas” de las cosas, sino las conexiones conceptuales que acrecientan su comprensión, abren nuevas perspectivas, modifican o amplían los puntos de vista, las evaluaciones, los juicios.

Todo esto significa que el conocimiento de la realidad histórico-social es “siempre es *perspectiva*, es decir, conocimiento desde un particular punto de vista; *b)* siempre *asistemático*, en cuanto no puede organizarse bajo la forma de un sistema total y definitivo de las ciencias de la cultura (la cultura misma no constituye un único e inmutable campo de investigación, sino un campo variable y diferenciado de campos independientes)”.<sup>28</sup>

Bajo tal óptica se establecen los criterios de la investigación histórico-social, que no puede ser conducida, sino en relación a puntos de vista específicos. Esta, de todas maneras, no pierde su carácter de validez, gracias a una “explicación causal” que da cuenta de la dinámica entre aspectos subjetiva y objetivamente válidos de la investigación misma.

La perspectiva weberiana está en la base de muchos avances de la investigación útil a los fines del análisis de la competencia y de la acción profesional.

La acción del particular se une, bajo esta lógica, a un proceso más amplio de acción y decisión al cual, en la realidad organizada, se asocian las etapas tanto de planificación como de realización de un producto, un proceso, un conjunto más o

27 M. Weber, *Saggi sul metodo delle scienze storico-sociali*, cit.

28 G. Fornero, S. Tassinari, *Le filosofie del Novecento*, Bruno Mondadori, Milano 2002, p. 155.

menos complejo de actividades. La atención adicional hacia la noción antropológica de cultura permite analizar aspectos importantes de la organización, en forma absolutamente coherente con la misma noción weberiana de acción social. Las dos nociones se revelan, de hecho, complementarias en la descripción del trabajo, no sólo respecto a las variables técnicas y a las implicaciones objetivamente rastreables, sino también en relación al uso de las capacidades profesionales. Desde este punto de vista es posible distinguir entre trabajos que promueven los recursos cognitivos, aunque en cierto período no sean de por sí gratificantes, y trabajos que, al contrario, aun siendo gratificantes, contribuyen de manera circunscrita al crecimiento de las habilidades mentales.

La calidad del trabajo depende en gran medida del valor motivacional que es capaz de promover, de las potencialidades personales que es capaz de activar, de la comprensión del significado y el control del éxito en su rendimiento.

Los cambios en el mercado y en la organización del trabajo son paralelos a las transformaciones análogas de amplia envergadura que se han producido en los contextos sociales y productivos. Si el desarrollo de las tecnologías ha interactuado con toda la organización del trabajo, modificando también la relación entre producción y control del ciclo productivo a través de la externalización, en el conjunto el tratamiento más avanzado de la información ha provocado un cambio en todas las formas de la calificación profesional preexistentes y –aunque haya venido atenuándose o, inclusive, anulándose la identidad entre competencia profesional y oficio- se registra una dialéctica diferente, sobre todo en las jóvenes generaciones, entre referencias de valor ligados al trabajo y valores más en general, conectados con aspectos varios de la existencia.<sup>29</sup>

En esta dinámica evolutiva de configuraciones globales de la sociedad se sitúa el requerimiento de las empresas de una reconversión profesional ligada no sólo a las habilidades técnicas, sino también al tipo y a las características de los problemas a enfrentar, de las decisiones a tomar, de la gestión de las relaciones con los compañeros de trabajo, ya sean del mismo nivel, o de diferente grado jerárquico. El empuje hacia mutaciones del comportamiento y del modo de ser es acompañado, a menudo, por la posibilidad de una expulsión del sistema productivo. Los componentes de la fuerza de trabajo excluida del proceso productivo, desalentada o cuyo acceso ha sido retrasado, son prevalentemente personas desocupadas pero empleables, mujeres y jóvenes en edad no adolescente, expulsados anteriormente del sistema escolar, que constituyen la amplia área del trabajo no registrado, precario y en muchos casos sumergido.

La separación hoy presente en el mercado del trabajo no es, entonces, sólo entre dos componentes, los ocupados y los desocupados, o entre subgrupos al interior

29 Cfr. sobre este aspecto, R. Boudon, *Déclin de la morale? Déclin des valeurs?*, Presses Universitaires de France et Québec, Paris 2002.

de estas categorías, sino entre varios conjuntos de sujetos distintos entre sí tanto por razones objetivas (por ejemplo edad, género, instrucción, ubicación geográfica) como por razones subjetivas (por ejemplo las representaciones de sí respecto del mercado). Si en el pasado era posible, por parte de quienes estaban insertos en el proceso productivo o aspiraban a entrar en él, identificar en el trabajo una referencia -inclusive cultural- clara, parece esfumarse gradualmente la incidencia del trabajo mismo en tanto factor de identificación unívoca, mientras que es menos precisa la definición de las competencias que han permitido o pueden permitir la entrada en el mercado del trabajo. También por eso ha sido expresada, ya hace tiempo, la exigencia, todavía presente, de una superación del “paradigma economicista y reductivo”<sup>30</sup> dentro del cual se achata la complejidad de la estructura social. Tal achatamiento se verifica a través de la exclusión del análisis de una serie de estamentos y grupos, en particular de aquellos externos a la esfera central de la producción, mientras que se pierde la autonomía problemática de la acción subjetiva.

El concepto de acción, tomado en los términos indicados, puede abarcar tanto el análisis del contexto organizado y del saber presente en él, como el conjunto de conocimientos que se originan en ámbitos más amplios de referencia, experiencia y procedencia. En este cuadro, el enlace entre cultura y competencia es el resultado de la conexión natural entre crecimiento económico y desarrollo democrático, entre habilidades prácticas y conocimientos dirigidos a entender, proponer, proyectar acciones y comportamientos.

La competencia es un recurso necesario para actuar en diferentes ámbitos de la vida con la capacidad de discriminar entre opciones y posibilidades; es el resultado del derecho de comprender la propia realidad profesional y existencial, ligado a un saber contextualizado, en un sistema de democracia específico y en una perspectiva posible de libertad y justicia.

De hecho, la competencia implica la capacidad de ser autónomo y de dominar los procesos que pueden y deben, evidentemente, ser, en parte, circunscritos a las aplicaciones de especialización, pero que tienen que asumirse con plena responsabilidad, porque cada acción específica es parte del complejo evolutivo de una organización social. Esto exige la constante presencia de aquella madurez crítica ligada a las actitudes, orientaciones y, sobre todo, a los valores respecto de los cuales la dignidad de cada acción no se califica exclusivamente por su validez y eficacia inmediatas.

La competencia se enfrenta, además, con una complejidad frente a la cual los enfoques científicos tradicionales se revelan inadecuados. El énfasis puesto en el carácter interdisciplinario del saber es, por este motivo, el prerrequisito para decodificar una realidad, por muchos aspectos, difícil de comprender e interpretar,

---

30 M. Paci, *Struttura di classe e complessità sociale*, in “Inchiesta”, n. 54, noviembre-diciembre 1981, p. 83.

incluso a través del examen de las acciones que presiden los complejos procesos de acción y decisión del contexto dado.

## 1.5 Actividad y contextos

Las características disciplinarias en base a las cuales se ordena el saber en las sedes de investigación y, en general, en la actividad didáctica, han sugerido definir el trabajo científico como un procedimiento a través del cual se desarrollan ámbitos de conocimiento caracterizados por un nivel más alto de sistematicidad respecto a los conocimientos de sentido común. De todos modos, la comprensión de la modalidad con la que el saber se organiza en la mente, ha clarificado la utilidad de la distinción entre conocimientos estructurados y conocimientos de sentido común y, al mismo tiempo, ha vuelto necesario un estudio de las interrelaciones entre estos dos aspectos del saber. El estudio de las dinámicas de elaboración de la información ha permitido distinguir y precisar fases diferentes y conectadas entre sí de transformación, reducción, almacenamiento y recuperación del saber; ha definido el papel de actividades cognitivas complejas, como la comprensión, el recuerdo, el razonamiento y la solución de problemas; ha descrito formas y posibilidades operativas dirigidas al potenciamiento y al afinamiento de tales actividades.

La relación establecida, en forma radical y profunda, entre investigación sobre los procesos de adquisición del saber y estudios sobre inteligencia artificial, no es ajena a esta característica de los estudios cognitivos. La investigación sobre los procesos de adquisición del conocimiento, fundada en modelos relativos a la elaboración de la información, ha extraído indicaciones significativas de la analogía entre la computadora y la mente, gracias a las indagaciones realizadas y a las mismas críticas a las que han sido sometidas posteriormente por la utilización de extrapolaciones indebidas o excesivamente mecánicas.<sup>31</sup>

Los estudios sobre inteligencia artificial se han caracterizado, por mucho tiempo, por el esfuerzo de realizar programas aptos para la simulación -a través de una calculadora- de comportamientos cognitivos propios del pensamiento humano, como la solución de problemas de dificultad progresivamente creciente. De todas maneras, no es posible comparar la acción humana con la de cualquier máquina utilizada para estudiar la solución de problemas y las elecciones vinculadas a tales operaciones: la máquina, por más compleja e "inteligente" que sea, opera solo sobre dimensiones modificables, mientras que el hombre se mueve sobre dimensiones que no siempre lo son.

Si desde la solución de problemas se pasa a la toma de decisiones (evidentemente conectada con la solución de problemas misma) se confirma la tesis enunciada, ya que cada decisión se funda en un análisis del contexto, así como del problema, en

31 Cfr., entre otros, también para la reconstrucción del debate, L. Gallino, *Menti naturali e menti artificiali: nuove prospettive per la ricerca e i processi formativi*, en "Quaderni di sociologia", n. 10, 1988, pp. 3-26.

exámenes interpretativos y no solo analíticos, de juicios que no pueden ser unívocos y universales.<sup>32</sup>

En los procesos de decisión siempre está presente un componente emotivo, que puede provocar ansiedad y errores, pero que es también la base para intuiciones aparentemente ilógicas, en tanto no expresables en palabras y no formalizables con símbolos, pero, a menudo, eficaces y productivas.<sup>33</sup>

De hecho, la intuición no es un talento misterioso, sino producto de la formación y de la experiencia, acumulada bajo la forma de conocimientos que convergen en la formulación de una hipótesis innovadora.

La acción creativa es, frecuentemente, el resultado de riesgos calculados, en cuyo abordaje la precisión del cálculo se funda en un bagaje cognoscitivo superior.

La competencia, por lo tanto, se caracteriza siempre por un saber en base al cual se opera con una especificidad típica e ineludiblemente humana, no comparable a ninguna máquina, por más sofisticada que sea.<sup>34</sup> En las organizaciones es posible acrecentar la competencia si existen condiciones de superación de comportamientos impuestos por un sistema fundado prevalentemente sobre rutinas.<sup>35</sup> De hecho, la acción de las organizaciones y de los particulares que forman parte de estas, es históricamente dependiente y las mismas rutinas se basan en interpretaciones del pasado más que en anticipaciones del futuro, pese al hecho de que las organizaciones mismas miran adelante, hacia un objetivo.

El ambiente organizado contiene, de hecho, marcas, estímulos e indicaciones que, más allá de las reglas formales, favorecen modos de ver, de evaluar, de juzgar, de usar el propio saber y de manifestar de un determinado modo su propia competencia.

Esta se caracteriza como un complejo de acciones planificadas sobre la base de objetivos generales y proyectadas en las realizaciones particulares. La ejecución de acciones puntuales incluye varios componentes operativos que caben bajo las prerrogativas del particular (planificación de las intervenciones, planificación de las actividades, realización de actividades, verificación de los resultados) pero que, aisladas, no definen por entero una competencia.

Esta aproximación del trabajo de investigación ha permitido formulaciones de relevante interés sobre el funcionamiento cognitivo de la mente. Renunciando a

---

32 Cfr. J. G. March, *Decision making perspective*, in AA.VV. *Perspectives in Organization Design and Behavior*, John Wiley and Sons, New York 1981.

33 Cfr. H. A. Simon, *Intuizioni de emozioni nelle scelte manageriali*, in "Sviluppo e organizzazione", n. 105, 1988, pp. 39-48.

34 Cfr. T. Winograd, *Machina sapiens: intelligenza artificiale e umana*, en "Studi organizzativi", n. 3-4, 1988, pp. 3-36.

35 Cfr. B. Levitt, J. G. March, *Organizational learning*, en "Annual Review of Sociology", n. 14, 1988, pp. 319-340.

privilegiar el análisis de las estructuras que regulan la elaboración de la información, esta metodología no ha determinado un énfasis sobre los mecanismos de memoria a corto y largo plazo en los procesos de regulación y control, sino más bien, ha favorecido el estudio atento y sistemático de la actividad cognitiva, ya sea estimulada intencionalmente, o en diferentes situaciones profesionales y sociales. Esta se confirma por su carácter constructivo, según el cual la adquisición de las capacidades de resolución de una tarea más o menos compleja no se configura nunca como un simple almacenamiento de la información, sino como un enlace de esta última con otras ya presentes en la memoria a largo plazo de la persona. El conocimiento se construye de una manera que es influenciada por el modo en que es estructurado el conocimiento anterior, según un procedimiento distinto del simple registro o recepción. Palabras diferentes que no tienen, en estricto rigor, el mismo significado, por ejemplo esquemas, *scripts*, *frame* son utilizadas para nombrar los “bloques” de conocimiento y para denotar varias formas de representación del conocimiento presentes en la memoria del hombre.

Existe, por otra parte, una continuidad natural entre lo que forma parte del patrimonio cultural adquirido y el nuevo saber propuesto, entre lo que es parte de la memoria y lo que se aprende y asume en ella. En tal perspectiva, resulta evidente que ningún aprendizaje tiene carácter de novedad absoluta, que cada adquisición se inserta sobre estructuras de conocimiento pre organizadas, que el conocer es un construir o reconstruir el propio saber, a partir de la información propuesta, en base a los conocimientos acumulados; que, en definitiva, el aprendizaje nunca es repetitivo, sino que opera bajo esquemas que, reorganizando los datos de la experiencia cognitiva en la memoria, inciden sobre los conocimientos declarativos, y sobre aquellos procedimentales, determinando así la forma misma de la competencia y favoreciendo su desarrollo en el cuadro del proceso constructivo de la adquisición del saber.

Una importante contribución a la comprensión de tales procesos surge -como hemos anticipado refiriéndonos a distintos autores- de investigaciones de tipo cognitivista y sociocultural entre las cuales están las neopiagetianas relativas a la competencia experta, la *expertise* y las neovygotskianas sobre los contextos del trabajo.

Las indagaciones sobre la competencia experta enfocan la atención en prestaciones ya adquiridas, a nivel más o menos “experto”, conectadas, por ejemplo, con la memoria, la solución de problemas, la redacción de un texto, el ejercicio de una profesión específica<sup>36</sup> De esto deriva la utilidad del uso de la noción de competencia en tanto término técnico para designar la operación sobre esquemas informativos ubicados de forma situacional, con rapidez, fluidez, flexibilidad y con modelos mentales que permiten la accesibilidad y la manipulación de un grupo más vasto de información.

36 Cfr. A. M. Ajello, M. Cevoli, S. Meghnagi, La competenza esperta, cit.



Tal definición general permite entrar en lo sustantivo de la variedad de niveles de competencia, considerando, además, sus implicaciones específicas para entender cómo esta se adquiere y cómo opera.

La competencia, por lo que se ha dicho hasta aquí, debe ser considerada como un conocimiento contextualizado, como una forma de expertise en la cual el conocimiento declarativo es altamente procedimentalizado y automático, y en el cual hay una colección de heurísticas para la solución de problemas muy específicos.

Las investigaciones neovygotskianas sobre los contextos de trabajo consideran central la dimensión sociocultural. De todas maneras, la separación entre esas indagaciones y aquellas más propiamente neopiagetianas no parece tajante y las dos aproximaciones teóricas tienden a conectarse entre sí.<sup>37</sup>

La competencia, de hecho, se manifiesta cada vez más caracterizada por niveles complejos de capacidad de organización del saber, por una articulación del mismo en formas adecuadas al contexto de acción, por una contextualización del conjunto para una mayor eficacia de la acción prefigurada y realizada, por una flexibilidad tanto más elevada cuanto mayores son los niveles del saber profesional, social y práctico. La competencia es una habilidad fundada en el conocimiento y en un saber gestionado y gobernable en varios ámbitos y es evidente que no basta el saber para suscitar la competencia: ella está presente ahí donde el saber mismo es empleado en un momento dado, en la forma adecuada y en el lugar correcto. En tal sentido, la competencia tiene una fuerte connotación en el plano sociocultural y está inequívocamente contextualizada, porque es el contexto el que determina su eficacia, orientando su manera de manifestarse y direccionando su operatividad.

La interacción constituida por el diálogo, y eventualmente por la contraposición, es determinante en la adquisición de competencias, respecto de las cuales resulta esencial el intercambio lingüístico-cognitivo que se realiza en torno a diversos "objetos" de conocimiento. De ello se desprende la necesidad de considerar, como se ha dicho, los datos relativos a un desarrollo potencial asociado con las formas en que las experiencias anteriores han venido estructurándose y organizándose, por medio de procesos de elaboración progresiva transmitidos por sistemas simbólicos. Bajo esta perspectiva se presenta modificada la concepción de una regularidad secuencial tanto en los aprendizajes básicos, lingüísticos y matemáticos, como en la adquisición de competencias ligadas al ámbito profesional o práctico en general. Asimismo, resulta limitativa una indagación que no tome en cuenta los contextos de acción específicos, las formas de interacción, los elementos de socialización, el

---

37 Véase, en particular, sobre tal interconexión, S. Billet, *Situated learning: bridging sociocultural and cognitive theorising*, en "Learning and Instruction", vol. VI, n. 3, 1996, pp. 263-280; id., *Knowing in practice: re-conceptualising vocational expertise*, en "Learning and Instruction", n. 6, 2001, pp. 431-452.

crecimiento debido a la activación de la que ha sido definida “el área potencial de desarrollo” a la que se liga fuertemente el crecimiento de la competencia misma.<sup>38</sup>

Desde este punto de vista, la adquisición de la competencia es indicada como la participación en una “comunidad de prácticas” en la cual los “participantes” tienen un acceso progresivo a diferentes puntos de la actividad y, a lo largo del tiempo, avanzan hacia una participación plena de las tareas centrales, con una abundante interacción horizontal entre los mismos participantes.<sup>39</sup> Tal participación, por otra parte, es indicada como la base de la construcción de identidades profesionales y personales.<sup>40</sup>

Siguiendo una lógica análoga en base a la cual quien aprende debe, antes que nada, tener la oportunidad de analizar crítica y sistemáticamente su actividad, incluidas las contradicciones que ahí encuentra, lo que se define como el **contexto de crítica** es lo que viene a ofrecer a quien aprende, la oportunidad de construir y utilizar soluciones prácticas, nuevos modelos para su actividad; en otras palabras, lo que permite aprender algo que todavía no existe.<sup>41</sup> Las colectividades de personas tienen que ser capaces de aprender de manera “expansiva”, a través de la conexión entre el contexto tradicional del estudio, de la crítica, del descubrimiento y de la aplicación práctica.

De esto surge una progresiva atención al estudio de los contextos de trabajo, en tanto ámbitos en que las personas están en contacto directo con sus propios instrumentos profesionales, en los que despliegan todo su saber, directamente o en relación con otros, en función de y con el uso de las máquinas a disposición y/o necesarias.

Partiendo de estas premisas, Engestrom precisa la noción de “aprendizaje expansivo”<sup>42</sup> y desarrolla una reconceptualización teórica de la noción de “actividad”.<sup>43</sup> Para tal fin, remite, en particular, a los estudios iniciados en los años veinte por Vygotsky, quien afirma la importancia, en la formación de la personalidad, del intercambio entre el organismo y el ambiente, subrayando cómo los condicionamientos históricos y sociales influyen y son influenciados por las estructuras y por las funciones humanas psíquicas superiores. Posteriormente son

38 Cfr. L. S. Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, Fausto, Buenos Aires [1934] 1998.

39 Cfr. J. Lave E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

40 Cfr. E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.) 1998.

41 Cfr., también para las referencias, C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zuccheromaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenza a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Led, Milano [1991] 1995.

42 Cfr. Y. Engestrom, R. Engestrom, M. Karkkainen, *Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities*, en “*Learning and Instruction*”, 5, Abril 1995, pp. 319-336.

43 Cfr. E. Engestrom, *Expansive learning at work: toward an activity of theoretical reconceptualisation*, en “*Journal of education and work*”, n. 1, 2001, pp. 133-156.

retomadas, con análoga atención, las investigaciones de Leóntiev sobre el papel central de la **actividad** y sobre el equilibrio, dinámicamente interactivo, entre individuo y ambiente.<sup>44</sup> Es evidente cómo el abordaje de Vygotsky y Leóntiev se fundan en el entrelazamiento entre acontecimiento histórico, institución social y desarrollo individual, quedando, por otra parte, anclado a la idea de un desarrollo vertical hacia las más altas funciones psicológicas.

Estudiosos de las generaciones posteriores deberán profundizar y evidenciar la relación entre la teoría de la actividad y las diversidades culturales.<sup>45</sup> Por lo tanto, cuando la teoría de la actividad tiene validez internacional, empieza a ser concebida la cuestión de las perspectivas y tradiciones diferentes, con la consecuente formulación de cinco principios:

- el primer principio considera el sistema de actividades como una unidad de análisis en la cual las acciones individuales y grupales son independientes pero pueden ser interpretadas solo en referencia a los sistemas de actividad;
- el segundo principio afirma la multiplicidad de puntos de vista, intereses y tradiciones de los sistemas de actividad;
- el tercer principio consiste en la historicidad de los sistemas de actividad, es decir que describe cómo la comprensión de los problemas y de las potencialidades de estos últimos deriva de la consideración de las transformaciones a lo largo del tiempo;
- el cuarto principio se debe al papel central asumido por las contradicciones como fuentes no solo de conflictos, sino también de cambio de la actividad;
- el quinto principio afirma la importancia de los ciclos expansivos como una posible forma de transformación en los sistemas de actividad.

Los principios de la teoría de la actividad son analizados por Engestrom<sup>46</sup> a través de preguntas cuya respuesta es considerada fundamental por cualquier teoría del aprendizaje que quiera ser creíble: ¿quiénes son los sujetos del aprendizaje? ¿por qué aprenden? ¿Qué cosa los empuja a aprender? ¿Qué cosa aprenden? ¿Cómo aprenden?

La interacción entre principios y preguntas constituye una matriz mediante la cual se ha intentado analizar, por parte del mismo autor, la teoría de la actividad en un estudio llevado a cabo en un hospital. La investigación denominada "Boundary Crossing Laboratory", consiste en la participación de sesenta miembros del personal

---

44 Cfr. A. N. Leóntiev, *Problems of Psychic Development*, Mysl, Moscow, 1959.

45 Cfr., también para una reconstrucción, A. R. Lurija, *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.) 1976 y M. Cole, *Cross-cultural research in the socio-historical tradition*, en "Human Development", 32 (3), 1988, pp. 137-151.

46 Cfr. Y. Engestrom, *Expansive learning at work: toward an activity of theoretical reconceptualisation*, cit.

hospitalario del área de Helsinki, en diez encuentros en los cuales los participantes hablan de una serie de casos de pacientes, grabados en video por los investigadores. El objetivo es la adquisición, por parte de los diversos “actores”, de una mejor organización y coordinación del trabajo a lo largo de todo el recorrido de la atención ofrecida al paciente; el establecimiento entre los sistemas de actividad del hospital del paciente -en este caso del niño- los sistemas de actividad del centro de cuidados primarios y los sistemas de actividad de la familia del niño. El Boundary Crossing Laboratory ejemplifica concretamente un aprendizaje de tipo alternativo a través del uso de conceptos de cuidado y negociación acordados en la responsabilidad de dicha atención.

La investigación demuestra cómo a un aprendizaje de tipo vertical, es posible no contraponer, sino acercar y volver complementario un aprendizaje de tipo horizontal que considere a todas las partes involucradas. Por lo general -escribe Engestrom- se tiende a describir el aprendizaje y el desarrollo como procesos verticales, que apuntan a elevar a las personas a los niveles más altos de competencia. Más que denunciar simplemente este punto de vista como el residuo de una explicación obsoleta, el autor sugiere construir una perspectiva complementaria, es decir, un aprendizaje y un desarrollo horizontal u oblicuo.

En particular, la construcción del concepto de cuidado acordado (con el concepto relacionado de negociación de responsabilidad de la atención) por los participantes del Boundary Crossing Laboratory es un ejemplo útil de aprendizaje alternativo, significativo para el desarrollo. En su clásico sobre la formación de los conceptos, Vygotsky ha presentado fundamentalmente el proceso como un encuentro creativo entre conceptos cotidianos de crecimiento hacia arriba y conceptos científicos de crecimiento hacia abajo. Mientras que este punto de vista abre un campo de análisis extraordinariamente fértil en la acción recíproca entre tipos diferentes de conceptos del aprendizaje, conserva y reproduce la “direccionalidad singular de base del movimiento vertical”.<sup>47</sup>

El ensayo de Engestrom nos entrega una síntesis de los sistemas de actividad, presentando antes una exposición teórica del tema y, posteriormente, las implicaciones prácticas de tales teorizaciones. Asimismo, evidencia las posibilidades de un desarrollo horizontal de los sistemas de actividad, más allá del vertical, mediante una acción dirigida a involucrar, coordinar y organizar, en la búsqueda de un objetivo común, todos los niveles y los distintos sectores de los varios sistemas de actividad.

La adquisición del saber es el resultado de un proceso que, en la perspectiva asumida, se confirma como activo y constructivo; la finalidad de un recorrido fundado en una estrategia, en un método con el cual enfrentar la tarea y lograr un objetivo; en una forma de control del amplio proceso de codificación, transformación y almacenamiento de la información; en una actividad y en una dinámica que permiten

---

47 Ibíd.

la asunción de elementos de conocimiento que no preexisten y cuya adquisición determina, incluso, ciertas mutaciones en el saber preexistente.

Recurriendo a un ejemplo tomado del campo de la memoria -donde el concepto de estrategia tuvo un desarrollo relevante- es posible observar concretamente que la recuperación de información de la memoria a largo plazo es parte del proceso, mientras que las modalidades para permitir y controlar esta recuperación (por ejemplo, el recurso de los apuntes) caben en el ámbito de las estrategias. El término “estrategia” ha sido usado de manera mucho más amplia para indicar los diferentes esquemas de decisión en la elaboración de la información por parte de los sujetos empeñados en tareas de identificación de conceptos. La característica “organizada” de la noción de estrategia hace que esta se asemeje a la de “plan”, con la cual es indicada la secuencia de acciones y decisiones análoga al programa de una computadora. Los planes, al igual que las estrategias, de hecho están orientados a alcanzar un objetivo: la diferencia -no fundamental- consiste en el hecho de que, más allá de las caracterizaciones de la dinámica, los planes tienen un nivel de generalidad superior a las estrategias.

El estudio de los procesos cognitivos en términos de elaboración de la información sugiere, además, la utilidad de distinguir claramente las capacidades que tienen límites no modificables producto de las características estructurales de las estrategias (por ejemplo, la dimensión de la memoria de trabajo), que son modificables y que pueden hacerse más eficaces. En base a esta distinción se puede asumir que, respecto de la habilidad en la ejecución de una tarea, subsisten tres límites de distinta naturaleza: la capacidad limitada, difícilmente modificable, el no saber usar la estrategia adecuada y la escasa eficiencia de las estrategias utilizadas, superables mediante la formación. Dada tal premisa, es posible observar cómo, en situaciones específicas de adquisición del saber, la interacción con un contexto da lugar a una dinámica entre variables difíciles de controlar completamente, si se consideran las variables mismas en tanto interactuantes y no aisladas entre sí. De hecho, dado un conjunto de categorías de análisis en situaciones distintas, puede ser que ninguna de ellas esté ausente aunque cada una puede asumir una mayor densidad respecto a las otras, así como puede configurarse un intercambio entre dos o tres de ellas en mayor o menor medida que con las otras.

La noción de competencia, en definitiva, remite tanto a los desempeños frente a una tarea o a un problema, como a los procesos que sostienen la ejecución de una actividad dada. Por eso, es difícil, aunque posible, evaluar la calidad del desempeño individual, apreciar en su conjunto una competencia, cuya construcción parece ligada a las adquisiciones realizadas en el ámbito de instituciones educativas, a procesos de aprendizaje informal, en momentos y lugares diversos, a orientaciones de valor que sostienen la atención hacia hechos innovadores, a la pertenencia a una comunidad profesional, a las capacidades de exponer los recursos cognitivos de diversa naturaleza, que rigen los procesos de acción y decisión y de los que depende la calidad de un desempeño.

En tal óptica, el modelo de competencia delineado por Engestrom a través de los “sistemas de actividad” se presenta como de extremo interés. De todas maneras, utilizando la noción de sistema, este delimita al contexto específico la referencia práctica sobre la cual se insertan y al cual, de hecho, son reconducidas las actividades. Por eso resulta extremadamente interesante una elaboración conceptual dirigida a establecer, en términos claros, un vínculo entre el concepto de “acción social” de matriz weberiana y aquel de “actividad” de matriz Vygotskyana.

Sobre esto estriba, por otra parte, la verificación experimental abordada en el ámbito del segundo capítulo del volumen.

## 1.6 Hipótesis de trabajo

“Todos los proyectos que dirigí a lo largo de 35 años han sido orientados a un objetivo social: reducir la desigualdad de oportunidades. Si bien es cierto que la igualdad de oportunidades no existe (y, al admitirlo, soy más pragmático que... idealista), no puedo por esto aceptar las desigualdades solo por el hecho de que existen, ni puedo aceptar las injusticias que causan. Siempre me he negado a resignarme a este estado de cosas.

Este libro pretende persuadir la validez de este punto de vista y, sobre todo, convencer de que los cambios acelerados de nuestras sociedades no pueden llevarse a cabo dejando de lado a sectores enteros de la población. Nadie, en mi opinión, puede pensar pacíficamente que la modernización económica y técnica solo se puede lograr al precio de la exclusión de los menos favorecidos. [...]”<sup>48</sup>

Con estas palabras, Bertrand Schwartz -que puede aportar una importante contribución al examen del problema planteado en la conclusión del párrafo anterior respecto de la conexión entre teorizaciones diferentes- produce un libro con el que pretende mostrar, sobre la base de su larga experiencia, que existen opciones frente a problemas de grandes proporciones: ¿cómo formar eficazmente a jóvenes sin cualificación para que encuentren un verdadero trabajo? ¿Cómo limitar o evitar la exclusión de los trabajadores, que a menudo se produce con la modernización de las empresas? ¿Cómo permitir la reconversión de los trabajadores en los sectores más golpeados por la crisis?

Partiendo del rechazo a la fatalidad de la exclusión, Schwartz muestra que es posible encontrar respuestas a estas cuestiones, seguramente parciales, circunscritas y relativas, pero que todavía son indicativas del hecho de que se puede actuar, abrir otras perspectivas y proponer nuevas soluciones a los problemas, cada vez más agudos, impuestos a nuestras sociedades por cuestiones como la formación, la exclusión, la inserción, la producción, la organización del trabajo e, inclusive, el desempleo. Schwartz se pregunta de hecho -y, en los últimos capítulos del libro

48 B. Schwartz, *Modernizzare senza escludere*, Anicia, Roma, [1994] 1995, p. 7.

citado, sostiene la viabilidad de esta hipótesis- si el problema de la insuficiencia de los puestos de trabajo no puede ser solucionado, al menos parcialmente, asumiendo un punto de vista diferente respecto del potencial humano en la empresa y si el desempleo no se debe, en parte, a enfoques técnicos que se desinteresan por los recursos y las riquezas propiamente humanas. Busca, asimismo, demostrar que es posible **reconciliar** a los sujetos excluidos del sistema escolar, jóvenes y menos jóvenes, con el saber, impidiendo que se instale definitivamente en las personas excluidas por el sistema escolar una resignación fatalista y que ellas sean privadas para siempre de cualquier posibilidad de acceso a la formación.

Schwartz parte del presupuesto de que la acción educativa puede contribuir de manera útil a contestar a las cuestiones planteadas, pero que no puede ser constituida solo por “cursos”, de cualquier naturaleza que estos sean. Desde las primeras experiencias descritas, pone en evidencia cómo la actualización didáctica no es suficiente por sí sola para modificar un dato intrínseco a la formación de los que han sido precozmente excluidos de la escuela, a partir de aquella educación recomendada por los adultos como una oportunidad para utilizar sistemáticamente a lo largo de la vida (también a título de una indemnización por una insuficiente formación inicial): los que tienen un bajo nivel escolar son, justamente, los que menos utilizan las oportunidades que se les ofrecen. Los portadores de fracasos escolares, los que han tenido las formaciones iniciales más breves (es decir, la mayoría de los trabajadores), los que menos han utilizado las oportunidades formativas y culturales en su juventud son los que menos las utilizan de adultos. En pocas palabras, en el ámbito formativo, el que menos ha recibido menos pide. Una nueva necesidad y deseo de aprender no pueden surgir sino a condición de una reapropiación de los fines del aprendizaje: se aprende de adultos si se determinan los objetivos de un proyecto, buscando posteriormente los conocimientos necesarios para alcanzarlos.

### *¿Cómo hacer para crear las condiciones idóneas a este objetivo?*

Schwartz se sitúa en una perspectiva de educación permanente, definida por él mismo, en relación a la dispuesta por el Consejo de Europa<sup>49</sup>, como un concepto histórico y dialéctico, una orientación teórica operativa, capaz de interpretar la realidad, pero también de perseguir su cambio. Schwartz tiende, de tal manera, a encarar una contradicción evidente entre la afirmación, por una parte, de una educación que concierne a todos y para toda la vida y el hecho, por otra parte, de millones de personas, de diferentes edades, excluidas de las actividades formativas y culturales.

---

49 B. Schwartz, A. De Balignieres, Rapporto sull'educazione permanente, Esi, Roma [1979] 1981.

*¿Con qué parámetros realizar, entonces, el cambio positivo que se intenta perseguir?*

Los tres principios definidos en el informe para el Consejo de Europa son consistentes con el razonamiento iniciado:

- el principio de **igualdad de las oportunidades**. Si la educación permanente no es un engaño, hay que ofrecer a todos las mismas oportunidades, en la perspectiva de la igualdad (independientemente de cuáles sean las actividades laborales, los niveles de instrucción, el sexo, la nacionalidad, etc.);
- el principio de **universalidad**. Si la educación permanente quiere alcanzar a todos, tiene que estar abierta a la “vida”, a los problemas de la existencia cotidiana, para permitir que todos desarrollen su potencial, en un contexto de globalización de la educación;
- el principio de la **participación**. Si la educación permanente quiere efectivamente permitir el aprendizaje ulterior, debe permitir que las personas participen en la planificación y evaluación de las actividades formativas, a fin de desarrollar su autonomía y responsabilidad.

Alcanzar los objetivos de la **autonomía**, parece particularmente relevante y estratégico para la educación permanente.

A propósito de los trabajadores, jóvenes y adultos, Schwartz sostiene, en las experiencias descritas, que el problema a enfrentar para el crecimiento de la autonomía es el de ofrecer un itinerario de adquisiciones progresivas de saberes y competencias que permita su obtención efectiva, no alcanzable con algunas formaciones pre constituidas. La construcción de tal itinerario necesita un contexto donde llevarse a cabo, concretando de hecho los principios de **participación**, **universalidad** e **igualdad de oportunidades**.

Tal contexto, en las experiencias del distrito minero de “La Lorena”, de las “Misiones locales” para la inserción social y profesional de los jóvenes en dificultad,<sup>50</sup> es el **territorio** el que juega un papel central, porque permite “operacionalizar” el principio de **continuidad en el espacio** dado, junto a la **continuidad en el tiempo**, fundamento del concepto de educación permanente. La noción de territorio asume cuatro significados:

- a) el territorio como **lugar de la acción** educativa. Se trata de una unidad territorial económica, social y culturalmente circunscrita, con un potencial de recursos y una población que enfrenta problemas definidos. La acción educativa debe hacer referencia a estos factores que la condicionan;

<sup>50</sup> B. Schwartz, L'insertion professionnelle et sociale des jeunes: Rapport au premier ministre, La documentation française, Paris 1981.



- b) el territorio como *lugar de participación* de la acción educativa. Nadie conoce mejor sus necesidades, que los mismos sujetos a quienes se dirige la oferta formativa. Esto implica la necesidad de asociar al público de las actividades formativas con su planificación, realización y evaluación;
- c) el territorio como *contenido en el programa de formación*. Los adultos se empeñan en una actividad de formación solo si tienen la esperanza de encontrar ahí una respuesta a sus problemas contingentes. Ello exige que se comience desde los problemas de vida y de trabajo de los adultos y que la actividad de formación asuma el aspecto de una profundización de tales problemas a través de todos los conocimientos necesarios. Pero, siendo que los problemas de vida y trabajo son aquellos que nacen y se sitúan en el territorio en que se vive, es el territorio, en tanto lugar de la vida productiva y residencial, el que se vuelve el objeto, el contenido de la formación. Y son, entonces, los problemas de la casa, el transporte, los servicios, la salud, el tiempo libre, la escuela, la marginalidad los que se vuelven evidentes. Lo que es válido para los adultos lo es también, aunque de modo diverso, para los sujetos en edad escolar. La escuela debería constituir un *segundo momento* respecto de un *primer momento* que es la vida, el ambiente;
- d) el territorio como *distrito socioeducativo y cultural*. El sistema educativo se caracteriza por la falta de conexión entre los diversos ámbitos de la existencia: separación entre el trabajo, la vida privada y el medioambiente; entre las actividades formativas, las culturales, entre éstas y el territorio y así sucesivamente. Las consecuencias que derivan son múltiples e importantes. Si se asume operativamente, la dimensión territorial contrarresta la fragmentación y se configura como un lugar de reunificación y recomposición de los procesos formativos.

A partir del conjunto de estas premisas surgen las profundizaciones posteriores descritas en el texto, haciendo referencia tanto a los jóvenes como a los adultos conectados con el trabajo en el ámbito de la empresa, que se vuelve el nuevo “contexto” de la acción.

Schwartz desarrolla sus investigaciones experimentales teniendo en cuenta la amplia reestructuración en desarrollo del sistema productivo y criticando tanto la tendencia de las empresas -frente a la incertidumbre de las profesiones y cualificaciones futuras- a no contratar personas con un título de estudio más elevado del requerido por la actividad laboral inmediata, como la progresiva y rápida desaparición de obreros cualificados en los primeros niveles de calificación. Estos hechos son evaluados por Schwartz en relación con tres consecuencias. La primera, catastróficamente juzgada en el plano social y humano, consiste en una presencia “fisiológica” de millones de *desempleados de por vida*, jóvenes y adultos con bajo nivel escolar destinados a no tener o a no tener nunca más trabajo. La segunda consecuencia, considerada dañina en el plano más estrictamente productivo, consiste en una caída de las comunicaciones internas de la empresa, debida al crecimiento de la distancia técnica y relacional entre diversos trabajadores, producto de la desaparición de los cuadros intermedios. En particular, las funciones de

manutención activa y preventiva en fase de producción serían fuertemente debilitadas por la reducción de las figuras “de conexión” entre los niveles más bajos y los niveles más elevados del sistema. La tercera consecuencia, considerada nefasta para las pequeñas y medianas empresas, concierne a la necesidad de recurrir continuamente a técnicos externos por exigencias ligadas a procesos solo en parte automatizados y manejables por personal mínimamente cualificados para tal fin.

De las constataciones y de las consecuencias, a las que se ha aludido rápidamente, surgen los objetivos de una acción experimental dirigida a: verificar la existencia o no de posibles calificaciones intermedias entre las de obreros sin ninguna calificación y técnicos superiores; estudiar de qué modo pueden ser prefiguradas y vueltas operativas tales calificaciones; realizar y evaluar procedimientos aptos para consentir la adquisición de tales calificaciones por parte de sujetos con bajo nivel de escolaridad, poniendo atención a su efectiva utilidad.

Los procedimientos realizados y descritos en el texto citado<sup>51</sup> son profundamente innovadores y, respecto del debate actual, identifican nexos aptos para clarificar las relaciones posibles entre acciones y actividades en relación específica con los contextos de trabajo, según el siguiente esquema y razonamiento:

a) por décadas -sostiene Schwartz- tal relación ha sido definida según un esquema (1) en base al cual se presupone que es el tipo de empleo el que define la formación:

### Esquema 1

Empleo → Formación

b) la inserción de las nuevas tecnologías a menudo ha dado lugar, según el autor, a un enfoque simplista conforme al cual la tecnología definiría el trabajo. De esto deriva el esquema (2) que sigue:

### Esquema 2

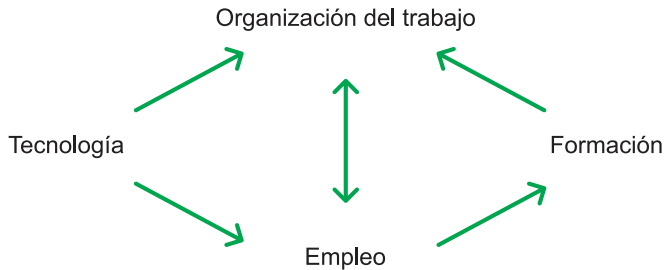
Tecnología → Empleo → Formación

51 Ibídem.

c) de todas maneras, muchos son los que modifican este marco, introduciendo la organización del trabajo y siguiendo dos modalidades posibles:

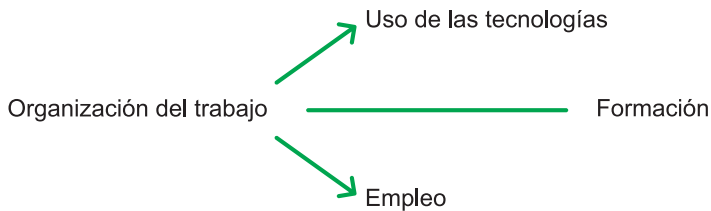
- una primera que considera “determinante” la tecnología (según el esquema 3):

**Esquema 3**



- una segunda que, al contrario, considera que la organización del trabajo deseada influencia y condiciona el uso que se hará de las tecnologías (según el esquema 4):

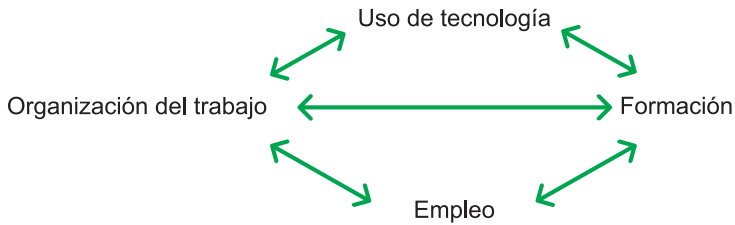
**Esquema 4**



Las experimentaciones llevadas a cabo por Schwartz se han propuesto mutar este tipo de relación demostrando que:

- 1) la formación modifica significativamente los otros tres factores (según el esquema 5)

**Esquema 5**



- 2) es posible concretar un proceso de esa naturaleza según procedimientos contemporáneos de formación de jóvenes y adultos sin calificación, de reflexión por parte de todos los sujetos de la empresa sobre la organización del trabajo, sobre las propias funciones, sobre las posibles modificaciones en función de las formaciones realizadas o por realizar.

Tal estructura, en su configuración teórica, que deriva ideas, paradigmas y cuadros conceptuales desde la experimentación de campo, está fundada en una relación entre los “fines” y los “medios” de la acción, que lleva a pensar el punto de vista deweyano -anteriormente expuesto de forma más extensa- según el cual el valor de un fin es dado, en primer lugar, por los medios necesarios para su logro, por el tipo de actividad y de compromiso que favorece, por la calidad de la experiencia que promueve, y, en segundo lugar, por su función ulterior una vez que ha sido alcanzado. De esto deriva la prioridad del modo en que se orienta o sostiene una ulterior experiencia. Resulta relevante, bajo esta perspectiva, la idea de que un fin tiene la capacidad de liberar actividades, que es un medio para guiar la acción y dar fuerza a las iniciativas. De este modo, se establece la continuidad entre presente y futuro, entre fines y medios; el futuro asume el carácter de “factor organizativo”; los fines cumplen una función de “motivación”; se configuran entonces como “medios procedimentales”, que organizan los procedimientos de la experiencia, la enriquecen y la vuelven significativa. Como se ha subrayado, en este marco el fin está destinado a cambiar o, en un determinado momento, a transformarse de medio procedimental, de factor ideal de organización, en medio material, en elemento a utilizar para la definición de actividades ulteriores. Tal concepción de la relación entre fines y medios se presta para una aplicación extremadamente extensiva y Schwartz la realiza en toda su plenitud y coherencia, sin escindir nunca la definición de los fines de aquella de los medios, de las modalidades con que activar procesos que no consienten su progresivo alcance. Mientras tanto, la utilización de los medios, su verificación operativa, la evaluación de su eficacia, favorecen una redefinición de los fines.

Semejante progresión aparece como una constante. La experiencia de Schwartz presupone que todos los ámbitos de la existencia tienen una valencia educativa (o deseducativa) -de donde se origina la consolidación o la mutación de los modos de pensar, del saber, del conocimiento, de la conciencia individual y colectiva- y que cada persona vive en su propio ambiente en una relación que Dewey definió de “transición” continua, según un enfoque dirigido a delinear la integración entre aspectos subjetivos y objetivos de la realidad más allá de simples “interacciones”.

Las experiencias y las investigaciones de Schwartz presentan una sustancial coherencia con lo que es el objeto de indagación en ámbito cognitivista, donde se sostiene que: el desarrollo del conocimiento varía de persona a persona, pero siempre está fundado en una sensibilidad sustancial al contexto cultural, a los datos estructurales y a las formas con que las personas comparten con otros el saber y las modalidades de razonamiento; cada adquisición de conocimientos es el resultado de una elaboración ligada a la experiencia personal; el proceso constructivo del particular es constantemente influenciado por otras personas que proveen información, estímulos, incentivos y por un contexto que determina y requiere procesos de juicio, de decisión y de solución de problemas.

Las situaciones de trabajo, en este marco conceptual y operativo, no son solo relevantes para los fines de la adquisición de una habilidad, sino que, cargan significado con ella, en general para enfrentar situaciones nunca antes experimentadas. En definitiva, cada acto cognoscitivo es considerado en relación a una respuesta específica, a un conjunto de circunstancias específicas, y el aprendizaje es considerado como una forma de actividad socialmente situada, en el cuadro de una situación práctica particular.

Las experiencias schwartzeanas son coherentes con tales constructos y confirman con sus resultados que la adquisición del saber no es producto de un proyecto acumulativo y mecánico, en el que los contenidos transmitidos son recibidos al pie de la letra por el alumno, sino, más bien, el resultado de trayectorias complejas, para comprender y tener en cuenta la realidad en que se desarrollan. Resaltan, además, la complejidad de la relación entre conocimientos estructurados y experiencias vividas. Excluyen, finalmente, que un contenido de conocimiento sea percibido de manera adecuada si no se comprende cómo otros contenidos son adquiridos en relación con las experiencias anteriores, con una consecuente heterogeneidad de las formas de acceso al saber y a las habilidades.

Si la investigación cognitivista, en particular la de matriz vygotskiana, afirma que las dinámicas de transformación, reducción, almacenamiento y recuperación del saber están siempre en acción, las experimentaciones a las que se aludió refuerzan la tesis según la cual la cognición y el desarrollo cognitivo interactúan entre sí, gracias a la experiencia en diferentes contextos que favorece el vínculo de lo nuevo con lo que ya se conoce. Las modalidades de elaboración cognitiva dependen, por otra parte,

del cuadro de referencia con que la persona otorga significado a los contenidos de la experiencia.

El aprendizaje se confirma, con Schwartz, de la misma forma en que es definido en la teorización cognitivista, como **activo**, además de constructivo, resultado de un recorrido que se funda en una **estrategia**, en un método con el cual enfrentar una tarea y lograr un objetivo, en una forma de control del amplio **proceso** de codificación, modificación y almacenamiento de la información, en una actividad y una dinámica que consiste en la asunción de elementos de conocimiento no preexistentes y cuya adquisición determina algunas mutaciones también en el saber preexistente.

Sobre esta base, Schwartz basa la tesis según la cual las intervenciones educativas deben colocarse en los procesos de modernización, abandonando la óptica de la asistencia y de una fatalidad de la marginalidad.

El principio de la **discriminación positiva**, desarrollado hasta sus extremas consecuencias, es el fundamento de una pedagogía en la que el desarrollo económico y tecnológico y la modernización son considerados moralmente aceptables solo si no tienen como complemento la exclusión de los más débiles.

Por estas razones, la opinión del estudioso no tiene solo un fundamento ético y político, sino que estriba en la convicción, reforzada por la práctica, de que la lucha contra la exclusión es parte de un proyecto pedagógico científicamente fundado y políticamente democrático, en la medida en que presupone que el crecimiento productivo, a la par del civil, es alcanzable a través de hombres de diversas competencias profesionales, no mediante especialistas o máquinas sofisticadas.

Estos hombres, trabajadores que han perdido el empleo, jóvenes en su primer empleo, obreros no cualificados, son los **excluidos** o los potenciales excluidos para los cuales se reivindica un espacio de trabajo y no circunscribirlos a un ámbito asistencial. La formación tiene la función de **buscar** este espacio operando con los directos interesados (mediante cursos, seminarios, reuniones, actividades en las que no hay un currículo definido a priori, sino construido progresivamente para responder a cuestiones planteadas por la experiencia de trabajo) y con otros agentes del contexto social (por ejemplo, tomadores de decisiones, sindicalistas, políticos) o productivo (por ejemplo, gerentes de empresas, jefes de sección) que pueden favorecer o impedir la exclusión. La persistencia de los modelos de formación selectiva, por los cuales en las empresas solo se forman quienes ya tienen una cultura de base, no crea las condiciones óptimas para la cualificación requerida por los procesos de desarrollo de calidad. Esta exige formas de control que permitan que también los sujetos con bajo nivel escolar puedan acceder a amplios y útiles espacios de trabajo.

Schwartz responde a la creencia generalizada, tanto entre los empresarios como entre los responsables de la formación, de que no es posible comprometerse en un proceso de aprendizaje sin los, comúnmente llamados, “prerrequisitos o requisitos

previos". Tal modo de construir este razonamiento, también inscripto en una matriz cognitivista, es muy importante ya que en las sociedades caracterizadas por procesos de "modernización excluyente", los sujetos con bajo nivel escolar viven una condición permanente de dificultad: ya en la fase de reclutamiento, la formación tiende a seleccionar a las personas con requisitos que, se presupone, poseen los que han transitado por la formación de base hasta sus niveles más altos. Por esta razón, además, la formación se orienta prevalentemente hacia un **escenario** homogéneo, con enfoques unidireccionales y predefinidos, sin considerar los saberes adquiridos en distintos recorridos de la vida y el trabajo.

La apuesta schwartzeana es compleja: no se configura como una resistencia frente a la innovación, considerada inevitable y necesaria, sino como la afirmación de una posible compatibilidad entre la innovación misma y la no exclusión de los más débiles.

La importancia de esa posición es evidente dado que el desarrollo en todas las sociedades occidentales se ha caracterizado por la falta de superación de procesos de marginación de amplias franjas de población, sin que la extensión de los procesos de formación haya determinado resultados de nivelación relevantes ni un efectivo amparo de los derechos de los más débiles.

Por tales razones, el interés por este enfoque del problema de la exclusión resulta enorme, dada la progresiva marginación de amplias franjas de población, sacrificadas en nombre de las exigencias de competitividad nacional e internacional, de la así llamada "flexibilidad" del mercado del trabajo y de la reducción de **vínculos** de los sistemas de seguridad social.

En las sociedades occidentales, en el plano del mercado del trabajo se ha producido una mutación tanto en la demanda como en la oferta. Frente a un crecimiento del desempleo, los ingresantes al mercado de trabajo tienen, en general, menor seguridad respecto de la duración del empleo mismo, menor previsibilidad de los ascensos y oportunidades de carrera, mayor requerimiento de flexibilidad de horario. Los elementos de menor determinación de las condiciones de trabajo han sido acompañados por un progresivo debilitamiento de las condiciones, de los recursos y de las formas de protección ofrecidas en el pasado por el estado de bienestar.

Junto a un modelo anterior, basado en la seguridad, estabilidad y regularidad, han emergido otros modelos que, al contrario, privilegian la posibilidad de cambiar, retomar recorridos interrumpidos en la formación, en el trabajo, en las relaciones de pareja, en el número y educación de los hijos.

Pero las personas no son todas iguales. La flexibilización de la vida personal y laboral, en particular, es requerida por grupos que cuentan con recursos para una planificación individualizada y riesgosa, pero es resistida por quienes temen

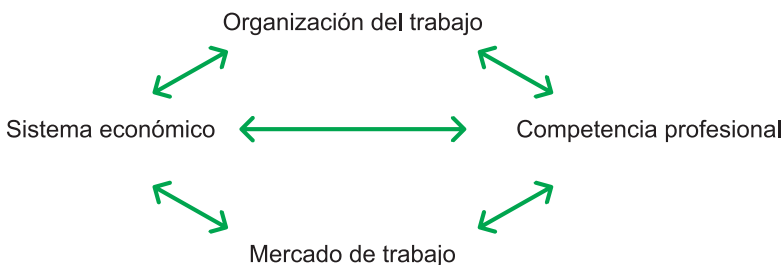
una vuelta a condiciones de incertidumbre anteriores o la imposibilidad de lograr objetivos esperados hace mucho tiempo.

Por los motivos expuestos, la palabra *flexibilidad*, ligada al carácter individual de las oportunidades y de las elecciones de vida, ampliamente usada para indicar una modalidad de comportamiento para enfrentar los cambios, se revela como una expresión y una fórmula ambigua. Si la flexibilidad a lo largo de la vida, de hecho, puede ser percibida y formulada como un pedido, a partir de la posesión de recursos profesionales, culturales, familiares, en muchos otros casos es solamente una necesidad, no una elección elaborada como tal. La consecuencia de los fenómenos examinados puede ser no solo un reforzamiento de viejas desigualdades, sino también la creación de nuevas inequidades entre los sexos, entre las clases, entre grupos diversos por pertenencia étnica, por lugar de residencia, por edad.

El consiguiente quiebre de los derechos de ciudadanía duramente conquistados, de las garantías recién y parcialmente adquiridas, de la equidad entre los sexos o de la seguridad económica produce no solo secuencias no lineales en los caminos de la vida, sino una inevitable presencia de procesos de marginación, de conflictos en las generaciones coetáneas entre sí y entre las diversas generaciones por la ocupación de espacios y el acceso a oportunidades sociales, económicas, ocupacionales.

En este contexto se insertan las reflexiones y experiencias de Schwartz, que tienden a fortalecer los derechos adquiridos y a extenderlos, verificando su viabilidad frente a cualquier supuesta *ineluctabilidad* de la exclusión de algunos para el crecimiento general.

De aquí la formulación de una hipótesis sintetizada por el esquema que sigue, construido desarrollando los presupuestos schwartzeanos y situando en el centro la "competencia profesional", que interactúa con los dos subconjuntos relativos a las características del trabajo (sistema económico, organización y mercado del trabajo).



Este esquema de referencia se sitúa en la base de un recorrido de investigación que parte desde algunas de las categorías de análisis, introducidas hasta aquí, y las somete a una verificación de campo. De esto se tratará el siguiente capítulo.







## Capítulo 2

Una verificación experimental



## 2. UNA VERIFICACIÓN EXPERIMENTAL

### 2.1 La interdisciplinariedad necesaria

En el pasaje gradual de una práctica fundada exclusivamente en referencias teórico-filosóficas a un abordaje científico experimental, la investigación educativa ha dedicado un espacio relevante a la necesidad de la interdisciplinariedad. Esto se ha dado en el marco de hipótesis didácticas dirigidas a garantizar la verificación de los resultados de intervención realizada sobre la base de la definición exacta de las metas formativas.<sup>52</sup> Para tal fin, no se consideró satisfactoria la referencia a categorías intelectuales, sociales o afectivas, sino que se requirió la verificación de “comportamientos” finales específicos. El eje del discurso se centró sobre tal aspecto pero no se han ignorado los elementos críticos de la cultura o aquellos psicológicos de las habilidades y de los procesos cognitivos. La determinación de los objetivos se ha vuelto objeto de una particular atención en cuanto tiende a prefigurar, antes de la verdadera ejecución, los resultados de la intervención educativa.

Recordemos brevemente las características esenciales de esta perspectiva teórica, de extrema utilidad para dar cuenta de aspectos particulares de la competencia, aunque no describiremos todas sus acepciones. Los objetivos se configuran como la descripción de las capacidades y habilidades que la persona debe disponer al final de un recorrido formativo, no poseídas al comienzo y adquiridas durante el trayecto. Por este motivo, los objetivos deben ser definidos de manera reconocible y “operativa”, no deben fundarse en afirmaciones genéricas sino en comportamientos medibles, descritos en términos de performance, es decir, de actividades directamente visibles o perceptibles, manifiestas o directamente individualizables, gracias a las cuales el resultado final es el indicador de eficacia de la intervención.

El problema que se presenta es establecer los criterios con los cuales se definen los mismos comportamientos finales: en esta acepción el término “comportamiento” incluye capacidad, conocimiento, actitudes, habilidades que son parte de los objetivos educativos generales. Es evidente que un simple elenco de desempeños difícilmente puede agotar el valor y el significado cognitivo de un proceso de aprendizaje, pero es igualmente claro que este proceder permite salir del campo de las impresiones y acceder al de los juicios, circunscritos pero precisos.

A tal fin, se requiere también una indicación de las condiciones existentes en el momento de la verificación de las competencias adquiridas y, al mismo

---

52 Cfr. también para las referencias, S. Meghnagi, *Il curriculo nell'educazione degli adulti*, Loescher, Torino 1986.

tiempo, una especificación de los criterios de la calidad o nivel mínimo aceptable de desempeño, en base al cual el objetivo se considera alcanzado. Por ejemplo, responder correctamente a cierto número de preguntas, saber efectuar sin errores una determinada cantidad de operaciones, etc.

En este sentido se habla de una “descripción de la tarea” (*task description*), es decir, de una descripción en detalle de la prestación final que se identifica con el objetivo inicialmente establecido.

El objetivo -descripto como un resultado y no como un método didáctico-, se identifica con la concreción de un aprendizaje, no con los contenidos ni con la intención del formador. En esta perspectiva, términos tales como propósito, fines, objetivos generales y específicos (u operativos) son definidos de modo ordenado, según una secuencia lógica. Tal secuencia va de lo general a lo particular, constituido, justamente, por el objetivo específico, objetivo operativo surgido del fraccionamiento de un objetivo general en tantos enunciados como sean necesarios para que cuatro exigencias “operativas” sean satisfechas: describir de forma unívoca el contenido de la intención educativa; describir una actividad de formación de manera identificable a través de un comportamiento observable; indicar las condiciones bajo las cuales el comportamiento deseado tiene que manifestarse; indicar a qué nivel se debe situar la actividad formativa y cuales criterios serán utilizados para evaluar el resultado.

“Operacionalizar” un objetivo significa trasponer un concepto, una definición, un principio, en el plano concreto de la acción y de la aplicación directa. Este pasaje se realiza a través de operaciones sucesivas, correspondientes a distintos niveles de generalidad y de aplicabilidad. Se trata de un proceso cuya realización no es sencilla y que además encuentra, a menudo, resistencias de parte de quienes tendrían que llevar a la práctica las indicaciones, con la consecuencia de que, en muchos casos, los “fines” y mucho más las “finalidades”, se configuran como “deseadas”, rápidamente olvidadas en la traducción concreta de las intenciones; mientras que los objetivos “generales” siguen siendo “genéricos” y, aunque estén fraccionados, no respetan los criterios indicados para una efectiva operacionalización.

Pese a estos límites, los atributos positivos de un abordaje fundado en la operacionalización de los objetivos de aprendizaje son innegables. No es casual que la hipótesis de “racionalización” de las intervenciones educativas según esta metodología haya orientado los análisis de estudiosos de orientación muy diversa por ejemplo, conductistas y cognitivistas, por lo general difícilmente conciliables. De todas maneras, es indudable que su nacimiento en el ámbito *behaviorista*, por obra de psicólogos de matriz empirista, puede viciar las indagaciones en materia de operacionalización de los objetivos, pese a la aspiración de salir de los límites de la elaboración originaria. De esto deriva la crítica según la cual la necesidad de traducir conceptos en operaciones directamente observables está destinada a encallar frente a la falta de precisión de lo que se entiende por operaciones, frente a la decisión de privilegiar la clasificación de los elementos observables por sobre la identificación de

sus criterios de organización, del pensamiento por sobre la acción de cualquier tipo: la insistencia sobre los objetivos comportamentales quita espacio a los constructos, a los elementos teóricos, a los términos generales del conocimiento.

Esta crítica lleva a definir la operacionalización de los objetivos como una acción reduccionista basada en una delimitación arbitraria de las implicaciones teóricas y prácticas innatas en un proceso de adquisición de conocimiento y en la misma ejecución de tareas que muestran, de modo unívoco, sus resultados. Aun siendo cierto, se trata de una modalidad de indagación que se presta a la verificación puntual de adquisiciones específicas, útil por ejemplo para la verificación de aprendizajes conectados con una disciplina, de desempeños técnicos específicos de una actividad profesional para la observación directa de fenómenos que claramente tienen implicaciones mucho más complejas que las visibles, pero de las que es útil, de todas maneras, registrar “lo que se ve” para exámenes de grandes muestreos. De hecho, los estudios sobre la determinación de los objetivos son una parte integrante de estrategias didácticas que, justamente, han tenido un amplio eco en el debate (cfr., también para las referencias, Visalberghi 1989b) sobre procedimientos fundados en una individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje que permita tener presentes las diferencias temporales de adquisición del conocimiento, prevenir la acumulación de los déficit culturales -causada por un manejo del tiempo indiferente a la falta de aprendizaje del conocimiento preliminar respecto de aquel por enfrentar- o las importantes investigaciones internacionales sobre el rendimiento escolar, como aquellas llevadas adelante por la International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA).

El problema que realmente se plantea no es de operacionalización de los objetivos con fines evaluativos ni de oponer el examen de prestaciones objetivamente monitoreables a observaciones de otra naturaleza no reducibles a comportamientos inmediatamente reconocibles o, incluso, destinados a caracterizar el crecimiento cultural global con el resultado positivo en pruebas que tienen, por su naturaleza, un carácter limitado. La competencia es un recurso para cuya descripción las prestaciones explícitas pueden ser consideradas, en algunos aspectos, condición necesaria pero no suficiente, porque los contenidos de saber y las habilidades que le son propias no son reducibles a manifestaciones o habilidades particulares.

Tal sistematicidad constituye, al mismo tiempo, el recurso y el límite del abordaje centrado en las prestaciones finales: la ventaja es la observabilidad y, en general, la mensurabilidad de los resultados; el límite es considerar idénticos -para todos- los recorridos de una adquisición, ignorando los contenidos conectados con habilidades prácticas. Por esto, tal perspectiva teórica, si bien es útil para un uso dirigido y delimitado, no permite definir de modo exhaustivo y correcto la competencia, en la acepción que se le ha dado aquí a este vocablo. De esto deriva el problema de conciliar la atención hacia los resultados con el esfuerzo de comprender los procesos de la adquisición del saber.

El debate en el ámbito anglosajón -paralelo a las grandes reformas de las calificaciones de los años ochenta- sobre la relación entre formación profesional y educación (cfr., también para las referencias, Rainbird 1990b) es emblemático desde este punto de vista y es útil detenerse en él porque aclara los términos de la cuestión y permite identificar los elementos de un debate que no ha perdido su actualidad, sino que, al contrario, la ha acentuado<sup>53</sup>

El problema encuentra su expresión (Burgess 1986) en Gran Bretaña, en 1985, cuando, con la institución “National Council for Vocational Qualifications”, se inicia un camino de profesionalización de los diseños curriculares y una reorganización integral y consecuente del sistema formativo británico<sup>54</sup> (la reforma se sustenta en dos procesos paralelos, sobre los cuales no nos extenderemos aquí, de **centralización estatal** -con la anulación de las prerrogativas de gestión autónoma de las escuelas por parte de las “Local Educational Authority [LEA]” - y de estrechamiento del **vínculo entre las empresas y el sistema de instrucción post-obligatoria**, “*further education*”). La cuestión tiene una “oficialidad” cultural tal que es acompañada por un “manifiesto” (Education for Capability Manifiesto) de cuyo texto es útil reproducir un pasaje: “[...] *una educación equilibrada debería, naturalmente, incluir el análisis y la adquisición del conocimiento. Pero esta debería incluir también, la práctica de habilidades creativas, la capacidad de asumir y resolver las tareas, la habilidad de gestionar la vida de cada día, haciendo todo esto en cooperación con otros. Hay una cultura a título pleno que se relaciona con el hacer, el organizar, el crear. Esta cultura da el valor justo a la gestión cotidiana de los quehaceres, a la formulación y solución de problemas, a la planificación, fabricación y venta de bienes y servicios*”.<sup>55</sup>

Este abordaje, que no es criticable por su formulación sintética (el manifiesto tiene una extensión menor a una página), es la fuente de una introducción totalizadora en la definición de las calificaciones profesionales, tanto de la matriz “job/skills” de origen taylorista, como de la definición de las prestaciones en una acepción conductista restringida, dirigida a la distribución de las calificaciones mismas en cinco niveles, válidos en un plano nacional y para todos los sectores productivos. La primera crítica orgánica a esta aplicación, ejecutada al pie de la letra, de los principios indicados en el manifiesto se expresa de este modo: “Nuestra obsesión por la competencia y la profesionalización es incompatible con las exigencias educativas y nos ha desviado de cuestiones importantes [...] El instrumentalismo de los sostenedores de la profesionalización ha dañado la formación de los docentes, ha desviado fondos de la instrucción superior y se ha prestado para la aplicación de los principios de programación de calidad de una fuerza de trabajo significativa solo en el corto plazo, pero económicamente infundada [...] Solo si redescubrimos nuestra visión relativa a

53 Cfr. también para las referencias, H. Rainbird, Training Matters, Basic Blackwell, Oxford 1990.

54 Cfr. en los mismos supuestos de la reforma, T. Burgess, Education for Capability, Nfer-Nelson, Windsor 1986.

55 Ibídem, p. IX.

una educación liberal (liberal education) [...] podremos convertir nuestras incertezas y tribulaciones actuales en resultados mejores”.<sup>56</sup>

El interés teórico por el debate anglosajón se debe a que aclara algunos términos importantes de la relación entre prestaciones explícitas y educación “*tout court*”, precisando cómo:

- la definición de límites estrictos, bajo la forma de requisitos no solo es contraria (Streeck 1987) a la superación de las incertidumbres, sino que introduce (Hyman 1991) restricciones a la flexibilidad que se apunta a crear;
- la formación puesta en términos solo de competencias observables no garantiza (Field 1991) de por sí su adquisición, si no se fijan contenidos, formas y expresión del saber conectadas a ellas;
- la definición de competencias sobre la base de estándares, limitada solamente a estos, tiene (Holmes, Marsh 1990) poco espesor teórico y justificación empírica y se configura más como una forma de control político que como una herramienta de promoción del saber;
- el énfasis en la competencia profesional cerrada en sí está en la raíz del fracaso (Finegold, Soskice 1988, Benson, Silver 1991, Rainbird 1990a) de una educación progresiva y abierta también en el gobierno del mercado y de la organización del trabajo;
- la competencia no puede ser abordada (Raggat, Unwin 1991) separando lo que se refiere al ámbito profesional de lo que remite a la educación en sentido amplio.

Estas evaluaciones, en parte, han sido apropiadas por las autoridades que intentan introducir (National Council for Vocational Qualifications 1991) en el proyecto algunas innovaciones, incluyendo la “*competencia orientada según valores*” que está en el origen de ulteriores y mayores críticas, que tienen también un importante espesor teórico, cuando afirman:

- el íntimo vínculo entre la adquisición de competencias, incluyendo las profesionales, y la educación. Tal abordaje remite a la *educación liberal*, en sus formas originales (por ejemplo, Peters 1966, específicamente lo menciona) de gestión autónoma de los conocimientos, en los términos definidos por Dewey ([1916] 1963).
- la relación íntima (Mansfield 1991 y, sobre todo, Hyland 1991) entre educación y democracia. Tal posición que subraya la incidencia de los valores como elementos constitutivos de la educación *per se* no reconducible exclusivamente a “resultados observables”, elemento que

56 M. Holt (Editor), Skills and Vocationalism. The Easy Answer, Milton Keynes, Open University, Londres, 1987, p. 173.



funda un “derecho de ciudadanía” ligado (Schneider 1990) al crecimiento del saber tanto teórico como práctico.

El debate anglosajón es útil a los fines del análisis en cuanto constituye un importante ejemplo de la posible distorsión producto de una aplicación extensiva de hipótesis conceptualmente correctas, como la descripción de competencias específicas en forma de actitudes observables (que no pretende de por sí entrar en lo sustantivo de procesos que se relacionan con la transmisión, la elaboración, la adquisición del saber en sus formas más extensas). Confirma cómo la reducción de la competencia a una performance que presenta una parte de la competencia como el todo, impide, en particular, que la calificación profesional se configure, como es correcto, como parte integrante de la educación y reduce el espesor conceptual de la competencia como categoría de análisis y de dirección de los procesos formativos.

El despliegue de la competencia implica (Di Francesco, Pitoni 2002) la complementariedad entre instrumentos y valores en la realización de cada actividad, en la solución de problemas, en la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, la asunción de la competencia como categoría de análisis abre un importante capítulo de investigación, que se configura como rico y estimulante. Si bien la competencia consiste en una serie de *habitus* intelectuales y actitudes evaluativas caracterizadas por una capacidad de enfrentar problemas de distinta naturaleza y de creciente complejidad, se funda en una sensibilidad que acompaña la capacidad; es el resultado de juicios que implican conciencia, claridad de los fines, atención a los medios, dialéctica entre los unos y los otros en un proceso en el cual las implicaciones materiales son acompañadas por principios morales, que califican la acción y la vuelven creíble en un recorrido de crecimiento de la sociedad en el cual, de cualquier manera, participamos todos.

Por el conjunto de tales motivos, el análisis de la competencia como práctica y como constructo, impone una perspectiva integrada tanto en el plano teórico como en el plano concreto de la indagación. A propósito de este aspecto, aparece una necesaria puntualización, que constituye la base para el ulterior desarrollo de la reflexión.

El uso corriente del término “interdisciplinar” es genérico (OCDE 1972) y se refiere, de hecho, a diversos aspectos: la concurrencia de individuos competentes de disciplinas autónomas e independientes en pos de la solución de un problema, después de haber hecho investigaciones específicas, lo que genera relaciones de pluridisciplinariedad; la colaboración entre especialistas de campos colindantes que interactúan entre sí en la estructuración conceptual de una indagación sectorial, que genera una situación interdisciplinaria en la medida en que los estudiosos involucrados se influyen mutuamente a lo largo de la investigación, discutiendo hipótesis y metodologías; finalmente la unificación en un único sistema hipotético-deductivo de materias tradicionalmente distintas, que da lugar a una situación de transdisciplinariedad. Tales puntualizaciones sugieren un extremo cuidado para enfrentar la relación entre saberes, porque es difícil que los datos de la experiencia

observada, analizada y elaborada, puedan ser descritos e interpretados de manera exhaustiva por una disciplina particular, indispensable instrumento de indagación, pero, por su naturaleza, incapaz de dar cuenta de todos los datos de la realidad. La complejidad del contexto social plantea, de hecho, el problema (Levin, Lind 1985) de las mismas modalidades de análisis. En este marco, hay que atribuir un cuidado específico al tema de la competencia, en tanto objeto posible de una investigación fundada necesariamente en una interdisciplinariedad que no sea puesta a un nivel abstracto, ni reservada al ámbito filosófico o científico.

El dato central de esta reflexión es, en definitiva, aquel del íntimo vínculo que conecta el saber de cualquier naturaleza con la educación y la democracia. La competencia, aun cuando esté limitada al ámbito profesional únicamente, no puede ser y no es exclusivamente el resultado de una formación rígida ligada a una disciplina, sino el recurso indispensable para dominar una realidad complicada, por razones sociales, más allá de las técnicas, y para operar evaluaciones que exigen un compromiso extremo en distintos sectores. Por esto, es esencial el conocimiento específico pero, al mismo tiempo, una capacidad analítica y crítica que habilite juicios responsables y elecciones conscientes.

Las páginas que siguen profundizan este aspecto de la materia con consideraciones que hacen referencia al contexto laboral y que se fundan en una investigación de campo. La indagación ha sido llevada adelante sin ignorar que la noción de competencia es solamente una parte de la noción más amplia de “cultura”, que tiene hoy una aplicación extendida a variables de diversa naturaleza y en la cual son aunados, en un mismo concepto, elementos heterogéneos, en parte ligados a aspectos estructurales, en parte dependientes de las representaciones que las personas tienen de la vida y del mundo y que, sin embargo, están destinadas a evolucionar con el tiempo.

## 2.2 Diseño de una investigación

El reconocimiento del saber, de las capacidades, de las competencias de los ciudadanos y de los trabajadores, en tanto factores de competitividad no solamente para las empresas, sino también para las mismas economías locales y nacionales, ha dado lugar en Italia a procesos de reforma de los sistemas formativos y a formas inéditas de colaboración entre las partes sociales.

Las formas de esta colaboración han sido delineadas a través de acuerdos que en la última década se han repetido poniendo un énfasis cada vez mayor sobre los temas educativos.<sup>57</sup>

En lo que concierne a la calificación de los cuadros, el nudo central de la confrontación y del análisis ha sido inequívocamente la adopción de un modelo de negociación fundado en una definición compartida de la competencia profesional. La colaboración entre empresas y sindicatos, inclusive a través de “organismos bilaterales” constituidos jurídicamente, es una de las formas con las que se ha intentado dar respuesta a esta cuestión, mediante acciones conjuntas de investigación<sup>58</sup> o, más simplemente a través de acuerdos sectoriales en relación al problema.

La razón de esta disposición a la concertación ha sido la búsqueda común de una modalidad de “diagnóstico” de las características de la competencia en relación con el trabajo y la formación.<sup>59</sup> De allí deriva la realización de una serie de “indagaciones sobre las necesidades formativas” -realizadas por los organismos bilaterales constituidos por las partes y financiados por instituciones públicas- dirigidas a la identificación de figuras profesionales y a la descripción de una competencia cuyas fronteras son cada vez más difíciles de encauzar a la ejecución de tareas particulares o al conjunto de desempeños predefinidos. Lo que ha resultado claro a los representantes sociales ha sido la necesidad de establecer criterios de validación de la competencia misma. La competencia social y profesional de los individuos está ligada, de hecho, a la capacidad y a la posibilidad de su constante mutación según trayectos no siempre lineales. Los itinerarios de calificación de los trabajadores dependen, en lo sustantivo, de la calidad tanto de la formación como del trabajo; esa calidad puede ser evaluada de manera adecuada solamente partiendo desde una clara definición de lo que se debe entender por calificación. De aquí surgen las cuestiones sobre qué evaluar, quien evalúa y cuáles son los mecanismos para realizar la validación y posible certificación. Asimismo, es necesario definir

---

57 Los acuerdos realizados a lo largo de los años noventa -en 1993, en materia de “Políticas de ingresos”; en 1996 el “Acuerdo para el trabajo”; en 1998 el “Pacto social para el desarrollo y el empleo”- han orientado la reforma global del sistema educativo italiano con el objetivo implícito en los primeros dos acuerdos, al privilegiar los ámbitos macroeconómicos y el mercado del trabajo, y explícito en el tercero, donde la referencia a la formación es amplia y detallada. En tales documentos se encuentran las líneas que guían una serie de medidas legislativas y de ulteriores acuerdos políticos para el gobierno mismo del mercado del trabajo y de la formación. La etapa política más reciente, que se caracteriza por diversas modalidades de relación entre las instituciones y las partes sociales, no ha provocado la interrupción de los relevamientos en curso sobre las necesidades de formación.

58 Cfr. entre los otros, Agriform, *Analisi dei fabbisogni formativi in agricoltura, prima annualità. Settore ortofrutticolo*, Roma 2002; Chirone 2002, *Indagine sui fabbisogni di nuove competenze degli organismi nazionali a rete presenti in Emilia Romagna, Liguria, Marche e Veneto. Rapporto finale*, Roma 1998; Coop-form, *Progetto d'indagine sui fabbisogni di competenze nella cooperazione*, Roma 2001; Ebnt, *L'analisi dei fabbisogni formativi e professionali nel settore turismo*, Franco Angeli, Milano 2000; Enfea, *Indagine nazionale sui fabbisogni formativi della piccola e media industria privata, Primo Report*, Roma 2001; MasterMedia, *Nuove competenze per l'industria della comunicazione. Rapporto di ricerca 1999-2001*, Repro-Stampa, Roma 2001; Obnf, *Indagine nazionale sui fabbisogni formativi*, Roma 2000; EBNA, *Indagine nazionale sui fabbisogni formativi*, Roma 2000 (veintitrés volúmenes).

59 Cfr., para una reconstrucción del proceso, L. Bellardi, *Concertazione e contrattazione. Soggetti, poteri e dinamiche regolative*, Cacucci, Bari, 1999; F. Guarriello, *Trasformazioni organizzative e contratto di lavoro*, Jovene, Napoli 2000; M. Carrieri, *Sindacato in bilico. Ricette contro il declino*, Donzelli, Roma 2003.

una modalidad adecuada que tenga en cuenta tanto el “saber” en su dimensión contextual como su “uso” en entornos diversos. La transmisión, la elaboración y la adquisición del conocimiento se concretan dentro y fuera de los sistemas educativos, en el trabajo y en otras experiencias, conectadas o no a este; es el resultado de acciones intencionales y, al mismo tiempo, de procesos “naturales” en acto; se nos educa en cada lugar y en cada edad de la vida. De esto se deriva una dificultad para evaluar el saber ligándolo solo al lugar en el que se despliega y, sobre todo en el ámbito profesional, resulta imposible prescindir del contexto.

El asunto de fondo, en los análisis iniciados por las partes sociales, es que la definición de las necesidades formativas no surge mecánicamente de los análisis de las dinámicas del mercado del trabajo y del relevamiento de las preferencias expresadas por los sujetos económicos que operan en el territorio, sino que exige una etapa ulterior de elaboración e interpretación de tales elementos. Semejante elaboración se configura en los términos de un proceso diagnóstico dirigido a formular hipótesis interpretativas. La dimensión temporal es relevante, ya que los tiempos de la programación formativa y la construcción de la oferta profesional no son muy breves, y analizar únicamente la tendencia actual del empleo puede ser engañoso en una óptica de programación y, sobre todo, de anticipación.

En Italia, además, se presenta un problema cuya comprensión no es sencilla, relativo a la contradicción entre los niveles productivos alcanzados y los niveles culturales de la población (en 2002, el 38,9% de la fuerza de trabajo entre los veinte y los veinticuatro años tenía, como máximo, el diploma de *escuela media inferior*<sup>60)</sup>,<sup>61</sup>

Por un lado, la población de bajo nivel cultural y escolar sufre desventajas de diverso tipo; por el otro, está culturalmente en dificultad para un eventual mejoramiento de su condición. Los que han dejado precozmente la escuela utilizan menos que otros las oportunidades de conocimiento disponibles en otro lugar: no siguen las transmisiones televisivas cultas, no escuchan programas culturales en la radio, no frecuentan bibliotecas o teatros, no participan en debates políticos o sociales. Tienen

60 Se trata del diploma que da acceso a la instrucción secundaria (Nota de los traductores).

61 Los datos sobre la situación italiana, provistos por el Istituto nazionale di statistica (Istat), son claros: en 2002 el 11,2% de la fuerza de trabajo entre los 15 y los 69 años tenía como máximo el diploma elementare (se trata del diploma que da acceso a la Scuola media inferiore, ver Supra. N. de los traductores), el 36% de la misma franja de edad tenía como máximo el diploma de Scuola media inferiore y solo el 7,6 de la misma población tenía una calificación profesional reconocida. La seriedad de los datos presentados no se refiere prevalentemente a la población mayor. En el mismo año, el 2,5% de las fuerzas de trabajo entre los 20 y los 24 años tenía como máximo el diploma elementare, el 36,4% de la misma franja de edad tenía como máximo el diploma de Scuola media inferiore y solo el 9,5% de la misma población tenía una calificación profesional reconocida. La gravedad del problema consiste, en primer lugar, en el hecho que alrededor del 47,2% de la fuerza de trabajo tenía como máximo el diploma de Scuola media inferiore y ninguna calificación profesional reconocida. El nivel de escolaridad indicado es un índice de semianalfabetismo, es decir, de capacidad, por ejemplo, de escribir la firma o elaborar un breve texto, pero no de escribir correctamente una carta a cualquier oficina o de leer, entendiéndolo, un artículo de diario. La falta de acceso inicial a un nivel satisfactorio de competencias lingüísticas y matemáticas es un índice de vulnerabilidad, en tanto causa de un círculo vicioso de exclusiones.

dificultad para seguir a sus hijos en los estudios y garantizarles un resultado mejor que el propio.

Las investigaciones sobre esta materia<sup>62</sup> han mostrado que la condición de mayor riesgo es aquella que deriva de cuatro formas específicas de desventaja: la selección escolar; la dificultad –asociada a una escasa calificación– de toda movilidad profesional y territorial; la imposibilidad de enfrentar la fuerte competencia con otros sujetos presentes en el mercado del trabajo; la penalización que deriva de la casi segura permanencia en un ambiente social degradado, tanto material como culturalmente. En general, subsiste una estrecha relación entre cantidad y calidad de la instrucción recibida y la inserción profesional. Esto no depende solo de competencias inmediatamente rentables en el plano profesional, sino, de la capacidad de incrementar el propio nivel formativo. Esta capacidad está ligada, a su vez, al saber adquirido que permite, además, acceder a la información, utilizarla para los propios fines, interactuar con el entorno.

Asimismo, en el caso de la pequeña empresa italiana, paralelamente a los bajos niveles escolares de los trabajadores, se registra un alto nivel de capacidades productivas, de presencia en el mercado nacional e internacional, de niveles elevados de competencias expresadas por el sistema global de las empresas del sector. De esto emerge un particular interés por comprender el carácter y la naturaleza de un saber que procede en gran medida de adquisiciones realizadas en el campo, a través del trabajo, y desarrolladas en altos niveles de capacidad profesional.

La encuesta nacional de la EBNA (Ente Bilateral Nacional del Artesanado) sobre las necesidades formativas en el sector ha privilegiado el estudio de las competencias profesionales, con un abordaje que recoge el aporte de diferentes disciplinas, con el fin de enriquecer los resultados del estudio.<sup>63</sup>

---

62 Cfr., por ejemplo B. Schwartz, *L'Écoute. Un outil pour l'innovation*, miméo, Paris 2003; E. Gelpi (ed.), *Trabajo y mundialización*, CREC, Xàtiva 2003.

63 La Indagine nazionale sui fabbisogni di formazione nell'artigianato ha sido promovida por la EBNA con el respaldo de del Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale. Ha sido llevada a cabo, en el primer trienio, bajo la guía de un equipo de dirección, compuesto por Dario Bianconi y Marida Cevoli, en el segundo trienio bajo la guía de un equipo de dirección compuesto por M. Cevoli, P. Chiellini, S. Marchi y, posteriormente, por G. Coronas, F. Mandato, M. Simoni. La planificación y el control del análisis estructural estuvieron a cargo de D. Bigarelli. En el primer trienio se contó con la contribución de tres coordinadores: Sebastiano Brusco para el "análisis estructural", Michele La Rosa para el "análisis de los contextos organizativos", Anna Maria Ajello para el "análisis de las competencias y de los recorridos de profesionalización". La realización global de la indagación contó con el apoyo de un/a responsable organizativo/a, que en orden cronológico correspondió a Giovanna De Lucia, Gabriella Vinci, Alfonso Trapani, Paola Melise. La investigación fue dirigida por Saúl Meghnagi. El trabajo desarrollado –constituido por 16.000 entrevistas estructuradas, 322 estudios de caso y 1453 entrevistas en profundidad– observó 18 sectores productivos en todas las regiones italianas. El cuadro general para aquello que se refiere al modelo teórico de referencia, la metodología adoptada y los primeros resultados cfr. S. Meghnagi, *Indagine nazionale sui fabbisogni formativi nell'artigianato. Il disegno della ricerca*, EBNA, Roma 2000; A. M. Ajello, M. Cevoli, S. Meghnagi, *Indagine nazionale sui fabbisogni formativi nell'artigianato. Analisi delle competenze e dei percorsi di professionalizzazione*, EBNA, Roma 2000, (en el ámbito de los 23 volúmenes a los que aludimos); S. Meghnagi, M. Cevoli, *Indagine nazionale sui fabbisogni formativi nell'artigianato 2000-2002. Lettura trasversale dei risultati della prima indagine*, EBNA, Roma 2002.

La fase de formulación de la investigación se centró en un análisis de estudios sobre el artesanado, de documentos producidos por las partes sociales, y en las definiciones consensuadas sobre los temas asociados al saber y la formación.<sup>64</sup> Asimismo, se realizó una exploración de la literatura sobre las competencias, con particular referencia a los aspectos que, directa o indirectamente, pudieran resultar vinculables con la realidad de la pequeña empresa. Ese trabajo permitió constatar, además, la inadecuación de la noción de “figura profesional”, tradicionalmente utilizada para describir el saber ligado al trabajo. Se delineó así un recorrido de investigación, desarrollada a lo largo de seis años, sobre una doble vía. Por una parte se puso en marcha una forma original de diálogo entre las partes sociales, en la cual ellas fueron partícipes de la definición del diseño operativo, del examen de los datos y particularmente de la validación de los resultados, en términos de saberes evidenciados por la experiencia y de la organización conceptual de los mismos. Por otra parte, se realizó una indagación multidisciplinaria, con una progresiva profundización de la configuración de diversos sectores productivos que partió de las características económicas del sector para luego estudiar las características organizativas de las empresas y llegar, finalmente, a la descripción de las capacidades y de los saberes presentes y potenciales.

Los resultados de semejante trabajo -entre los cuales se cuenta la misma definición y verificación en el campo del modelo de la investigación- han permitido identificar para cada sector las actividades en desarrollo; reconducir tales actividades a ámbitos específicos; establecer, convencionalmente y de manera compartida por las partes, figuras profesionales de síntesis, delineadas en razón de los diferentes ámbitos de actividad. Por esta vía se ha superado el esquema industrialista tradicional, desarrollado durante muchas décadas, fundado en la relación *job/skills* y puesto, en cuya base se encuentra la definición formal de figuras, niveles profesionales, encuadramientos, capacitación y programas de formación y calificación.

El “Relevamiento nacional sobre las necesidades de formación en el sector del Artesanado” (*Indagine nazionale sui fabbisogni di formazione nell’artigianato*) se realizó para superar un análisis inadecuado de la realidad fáctica, no solo en la pequeña empresa, mediante un proceso de investigación al cual han contribuido aportes de disciplinas diversas. La investigación tuvo objetivos ambiciosos en su complejidad e interrelación:

- la configuración económica del sistema de las empresas artesanales en los sectores pre determinados y, al mismo tiempo, la validación del instrumento de indagación, la verificación y la construcción de las condiciones para un relevamiento continuo (finalidad de una primera etapa de indagación denominada “análisis estructural”). Esta parte de la indagación se

64 La indagación preliminar es documentada a través de dos relaciones de investigación y precisamente S. Meghnagi, M. Cevoli, S. Natoli (ed.), *Indagine di sfondo. Le caratteristiche del comparto*, EBNA, Roma 1998; S. Meghnagi, M. Cevoli, C. Mastracci (ed.) *Indagine di sfondo. Gli studi sulla competenza*, EBNA, Roma 1998.

concretó mediante un cuestionario estructurado aplicado a una muestra representativa de empresas con posterior procesamiento de los resultados.

- la individuación de las constantes organizativas en y entre los sectores, a través de una descripción de actividades empresariales y de tarea de los particulares en las diversas situaciones y realidades y, en este caso, la validación de los modelos de análisis (es esta la finalidad de una segunda etapa de indagación denominada "análisis de los contextos organizativos"). Esta parte de la indagación se elaboró mediante un cuestionario semiestructurado, acompañado por una lista de *items* para la realización de estudios de caso en empresas. Se basó en un muestreo cualitativo fundado en la anterior recolección estadística y ha permitido una cuidadosa descripción de los rasgos organizativos fundamentales de las empresas, a través de la elaboración y el análisis de los datos recolectados, con el fin de individuar categorías interpretativas del cuadro global de las acciones y de las operaciones realizadas conjuntamente para la obtención de los resultados deseados en la realidad productiva específica tal y como se ha venido concretando en base a la historia y cultura específicas de la empresa y del sector;
- definición de tareas relativas a las competencias específicas y al estudio de los recorridos a través de los cuales han sido adquiridas, buscando unidades mínimas constitutivas, ámbitos de adquisición posibles, itinerarios obligatorios de aprendizaje, posibilidades de formalización de resultados y procesos (esta es la finalidad de una tercera etapa de indagación denominada "análisis de las competencias y de los recorridos de profesionalización"). Esta parte de la indagación ha sido desarrollada con una metodología de carácter cualitativo, análoga pero distinta de la anterior, acentuando ciertos items específicos en las entrevistas en profundidad. Las entrevistas fueron definidas en este caso también, con base en una metodología cualitativa, similar a la aplicada en los estudios de caso, tratando de intervenir en las mismas empresas anteriormente estudiadas en el plano organizativo. Las entrevistas en profundidad fueron registradas y transcritas integralmente, con una particular atención en la identificación de las competencias correspondientes a las actividades específicas y a la posible asignación de las mismas en los distintos ámbitos de actividad. También en este caso se manifestó claramente, a propósito de la especificación de los diversos caracteres de las competencias mismas, la connotación de los ámbitos y el posible entrecruzamiento de las competencias en la definición de figuras profesionales completamente heterogéneas en la realidad estudiada.

El proceso analítico, siguió un recorrido que partía de los datos estructurales, continuó por el análisis de las características organizativas y finalizó en la identificación de los recorridos de profesionalización y de las competencias. Este recorrido es coherente con el abordaje multidisciplinario adoptado, que se confirma como el único en condiciones de dar cuenta de una realidad compleja y, sobre todo, en evolución. Los resultados adquiridos en términos de ámbitos de actividades y competencias han sido, de hecho, la base para una definición convencional -por parte de los representantes de las partes sociales- de figuras profesionales de

síntesis, útiles para la aplicación en lo contractual o para el diseño de currículas formativas.

En lo que respecta a la configuración del sistema de las empresas del artesanado en los sectores dados, ha resultado importante a los fines de la investigación tener en cuenta que las competencias eran hipotetizadas como derivadas de la operatividad de las empresas y de algunas de sus capacidades de operar en el mercado. Como se ha expresado, la investigación tuvo un carácter fundamentalmente socioeconómico, a través de entrevistas realizadas sobre un patrón estadísticamente representativo en cada uno de los sectores estudiados.

En esta óptica, el debate presente en parte de la literatura socioeconómica acerca de las “competencias tácitas”, sobre las cuales volveremos, ha sido una referencia importante también para la confirmación indirecta de lo expuesto en los párrafos anteriores.

La literatura sobre las así llamadas “competencias tácitas” confirma, a través de la evidencia de un saber profesional presente en los contextos productivos de las áreas específicamente estudiadas, que las capacidades técnicas dependen de muchos factores, entre los cuales cobra relevancia el contexto social del territorio, empresa, tiempos y lugares en los que un determinado bien puede ser producido y una o más actividades pueden ser desarrolladas.

La tipología de las empresas condiciona, asimismo, el crecimiento de las capacidades en razón de la autonomía consentida, de la innovación presente, de la relación entre diversas tareas, de los modelos de autoridad y de la atribución de las responsabilidades. Y si la competencia se puede indicar haciendo referencia a desempeños particulares o a la capacidad de ejecución de una determinada tarea es esencial aclarar su valor en razón del modo en que las mismas capacidades son reconocidas y evaluadas por los demás, también en términos económicos, con el fin de conseguir resultados constituidos por bienes tanto materiales como inmateriales.

En esta parte, la indagación ha puesto en evidencia la subsistencia de diversas dinámicas de uso del saber y de elaboración de la información, logrando distinguir y precisar formas de acción productiva diferentes e interrelacionadas entre sí, ha descrito formas y posibilidades operativas dirigidas a la potenciación y afinamiento de las actividades de la empresa. Ha confirmado que el saber puede ser descrito y analizado a través de la acción de la empresa que, aunque fuertemente condicionada por el mercado, actúa en este y manifiesta ahí las capacidades operativas del conjunto organizado que la constituye y de los hombres y mujeres que en ella operan. La experiencia de los particulares, desarrollada en distintos contextos, es así sometida a un complejo proceso dirigido al enlace de lo nuevo con lo que ya se conoce, según modalidades de elaboración cognitiva que dependen, entre otras cosas, del marco de referencia de las personas particulares, a partir de su experiencia.



La indagación ha precisado cómo los recorridos del conocimiento se unen al conjunto de acciones puestas en acto por la empresa para mantener y acrecentar su presencia en el mercado.

La identificación de las constantes organizativas en y entre los sectores, a través de una descripción de actividades empresariales y de tareas de los trabajadores en las diversas situaciones y realidades y, en este caso, la validación de los modelos de análisis, como se ha esbozado, se ha remitido a una segunda etapa de indagación denominada “análisis de los contextos organizativos”.

Esta etapa, realizada a través de estudios de caso, ha resaltado la heterogeneidad de las formas de acceso al saber y a las habilidades.

Los procesos individuales de conocimiento son el resultado, como hemos observado en los capítulos anteriores, de actividades mentales donde el sujeto va reconstruyendo y re elaborando su peculiar relación con los propios contextos de experiencia. De ello resulta la forma, diferente en cada persona, a través de la cual son percibidos determinados saberes en relación con las experiencias pasadas, y una consecuente heterogeneidad de las competencias adquiridas. El saber no es el resultado de un proceso acumulativo y mecánico, sino de recorridos complejos, para cuya comprensión es necesario asumir los contextos de vida y de trabajo como sedes de experiencia y de conocimiento no estructurado, no asumido ni elaborado. De hecho, en cada persona se encuentran en acción constante dinámicas de elaboración de la información, modalidades diferentes -e interrelacionadas entre ellas- de transformación, reducción, almacenamiento y recuperación del saber.

El progresivo aumento de las dinámicas evolutivas del mercado y de la organización del trabajo vuelve constantemente nuevos los ámbitos de la experiencia, dotándolos de diversas bases para la representación del conocimiento, para los esquemas relativos a la propiedad de los eventos y a la organización de los acontecimientos. Las relaciones sociales en los diferentes contextos determinan y dan una caracterización específica al funcionamiento de las organizaciones en razón de las formas de interacción propias de cada sede de trabajo y de cultura de empresa. En sustancia, la organización del trabajo acompaña la organización de las ideas, y ambas están ligadas a las diferentes actividades que la persona aprende a desarrollar, a las dificultades de las tareas con las que se involucra y a la frecuencia de tales dificultades. El funcionamiento de la empresa es el resultado de las acciones globales de quienes operan en ella y, paralelamente, de la interiorización individual y colectiva de conocimientos y cogniciones culturalmente determinadas. El carácter de la acción organizativa de la empresa misma es social, y no solo material, porque está impregnado de una cultura hecha de ideas, creencias y representaciones que vinculan y organizan tanto el ambiente productivo como la acción individual.

La definición de las actividades relativas a competencias específicas y el estudio de los recorridos según los cuales han sido adquiridas se conectan con los ámbitos

misimos de las actividades y con los contextos más amplios de referencia a analizar e interpretar (esta es la finalidad de una tercera etapa de indagación denominada “análisis de las competencias y de los itinerarios de profesionalización”).

Como hemos destacado, la competencia está siempre contextualizada. Asimismo, hemos aclarado que esta es un complejo de saberes en el cual el conocimiento declarativo es altamente procedimentalizado y automático y se apela a una diversidad de sondeos para la solución de problemas muy específicos.

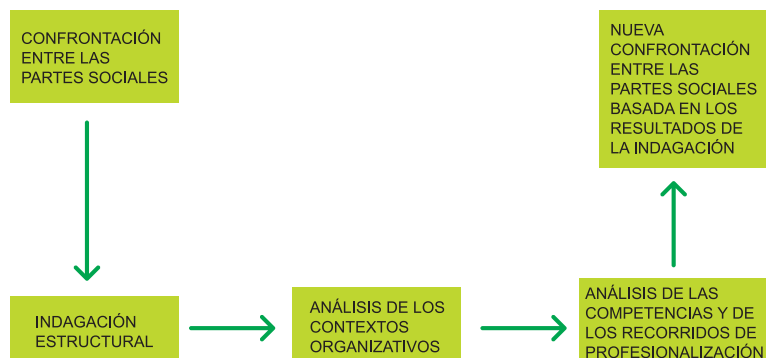
La definición del saber profesional, adoptada en el contexto de la investigación, ha permitido entrar en lo esencial de la variedad de los niveles de competencia, considerando sus implicaciones específicas necesarias para comprender los mecanismos de su adquisición y de su modo de operar.

Cada acto cognitivo ha sido analizado a partir de los datos previamente adquiridos, como una respuesta específica a un conjunto de circunstancias específicas, como una forma de actividad socialmente situada en el marco de una particular situación práctica.

Además, la cuestión ha sido tratada considerando cómo el ambiente en que el trabajador está inserto determina la reorganización del trabajo, las personas y los saberes en función de hipótesis más amplias, ligadas a necesidades o elegidas voluntariamente, operando mediante estrategias no siempre identificables o previsibles en un proceso ordenado, evaluando las situaciones o produciendo a través de la acción organizativa, modificaciones en el saber individual y colectivo.

La dinámica entre análisis estructural, análisis organizativo, análisis de las competencias y de los recorridos de profesionalización ha confirmado por este camino el valor de aquella relación entre las partes sociales, que ha permitido formular hipótesis iniciales y analizar las implicaciones operativas de los resultados alcanzados a los fines del reconocimiento del saber adquirido de varias maneras, de la construcción de las condiciones para un desarrollo de las competencias, de la redefinición de los contenidos contractuales en relación con las calificaciones profesionales y los encuadramientos, de las implicaciones para el sistema educativo y para la formación continua.

El esquema que se muestra a continuación describe, en su conjunto, el recorrido de la indagación, ilustrada en los párrafos que siguen, resaltando los pasajes de las etapas ligadas a la negociación entre las partes, al estudio e interpretación de datos recolectados en el campo.



### 2.3 Las capacidades operativas de la empresa

El fordismo ha representado, y en parte representa todavía, una modalidad productiva fundada en un fuerte nexo entre el trabajo y la dimensión social: instituciones y valores que sostienen la vida de las comunidades. De hecho, ha obtenido legitimación y consenso en un contexto cultural que ha contribuido a moldear, a través de un proceso de interacción muy fuerte. Ha permitido a la teoría económica afirmar la existencia de un camino “óptimo” de organización del trabajo. Ha usado y promovido la ciencia para producir y combinar factores de producción.

De esto se deriva, por una parte, la imposibilidad de separar artificiosamente el aparato productivo del ambiente global en el cual está inserto y, por otra, una progresiva atención -en abordajes de carácter económico- a la competencia y a las capacidades profesionales que están involucrados en la producción.<sup>65</sup> Se presupone que la calidad de la producción está asociada a la participación de los trabajadores y al rol decisivo que deberían asumir. Se sostiene que -en el intento de colocar sobre un trasfondo teórico común problemas propios tanto de las empresas grandes como de las empresas menores-, el saber obrero es el factor decisivo para determinar el desarrollo de la empresa.

Las formas del conocimiento sobre las cuales se concentra la atención son dos<sup>66</sup>: por un lado, el conocimiento codificado, fundado en el lenguaje científico y técnico y caracterizado por el uso de convenciones universales y comunes a quienes comparten culturas específicas y competencias técnicas; por el otro, el

65 Cfr., en particular, G. Becattini (editor), *Mercato e forze locali: il distretto industriale*, Il Mulino, Bologna 1987; id., *Modelli locali di sviluppo*, Il Mulino, Bologna 1989; E. Rullani, *Il valore della conoscenza*, in “Economia e politica industriale”, n. 82, 1994, pp. 47-73; S. Brusco, *Piccole imprese e distretti industriali*, Rosenberg & Seller, Torino 1989.

66 Cfr., también para las referencias, G. Becattini, E. Rullani, *Sistema locale e mercato globale*, en “Economia e politica industriale”, n. 80, 1993, pp. 25-49.

saber local, sedimentado en un lugar definido, fundado en la habilidad de hombres que, trabajando juntos, intercambian experiencias, adquisiciones, modalidades de acción y con ellas códigos de comportamiento que inciden en los estilos de vida, en las vivencias de trabajo y en la actividad productiva. Se trata de un saber “tácito”, que se sitúa al lado del conocimiento codificado, con el cual se instala, de forma conjunta, la base de un sistema productivo. Las dos esferas de conocimiento interactúan continuamente entre ellas, alimentándose mutuamente y proporcionando ideas innovadoras, sugerencias, indicaciones de trabajo, hipótesis de investigación, formas posibles de desarrollo de la producción, garantizando, con la calidad de los productos, la calidad de la vida de los que contribuyen a su realización.

Con esto se asume,<sup>67</sup> además, que lo que acontece en la fábrica y lo que ocurre fuera de ella son aspectos que están estrechamente ligados; que los dos ámbitos contribuyen conjuntamente y de manera directa a determinar no solamente la calidad del vivir en sociedad, sino también los niveles de productividad y de competitividad en los mercados. Entonces, en un marco global de justicia social, se asume que la política previsional tiene un peso relevante no solo sobre los niveles y la estructura del consenso, sino también sobre la misma productividad de las empresas; que los mismos servicios de cuidado son una condición necesaria, pero no suficiente, para garantizar la calidad del trabajo; que el saber es uno de los instrumentos más relevantes para que un sistema productivo pueda competir con relativo éxito en los mercados mundiales; volviendo, en consecuencia, decisivo el trabajo de construcción de estructuras e instituciones en condiciones de garantizar enlaces e interacciones entre ámbitos diferentes de adquisición, elaboración y producción del saber.

El problema es seguramente complejo, ya que no se trata de operar en ámbitos separados, sino de ligar las sedes de indagaciones y estudios con un tejido social y productivo que tiene enormes reservas de saber, desarrolladas y construidas fuera de los canales ordinarios de la formación y de la investigación.

Una indagación, que intentó analizar, desde una óptica centrada en el examen del contexto económico, un área industrial no desarrollada, ha resaltado cuatro tipologías posibles de competencias: locales, comerciales, importadas y adquiridas.<sup>68</sup>

Las *competencias locales* representan la sedimentación en el tejido social de conocimientos y capacidades -fundamentalmente endógenas- conectadas con el sistema de producción que se ha definido, históricamente, en una determinada área gracias a formas económicas tradicionales en razón de asentamientos industriales de vieja data. La posesión de competencias locales no implica necesariamente la producción para mercados locales.

67 S. Brusco, Sistemi globali e sistemi locali, en “Economia e politica industriale”, n. 84, 1994, pp. 63-76.

68 Cfr., S. Brusco, S. Paba, Connessioni, competenze e capacità concorrenziali dell'industria in Sardegna, in M. D'Antonio (editor), Il mezzogiorno. Sviluppo o stagnazione?, Il Mulino, Bologna 1992.

Las **competencias comerciales** están constituidas por las capacidades generadas por la actividad de intermediación comercial. Se trata de un subconjunto de las competencias locales, que implica un conocimiento de las características y la entidad de la demanda de los bienes comerciales; requiere un conjunto de información sobre la competitividad de las empresas que producen esos bienes; exige una capacidad de evaluar las probabilidades de éxito de una eventual inversión. Las competencias comerciales se caracterizan por la experiencia a nivel de gestión, la habilidad en cuanto a cuestiones contables, la capacidad de relación con los empleados, los proveedores, los bancos, las instituciones locales y con otros niveles de intermediación.

Las **competencias importadas** son las capacidades y conocimientos incorporados por primera vez en una determinada área en interacción con las inversiones de las empresas de origen y propiedad externas al contexto dado. Se trata de competencias relativas a un conjunto heterogéneo de actividades. Además, se debe establecer una distinción entre las competencias importadas desde las grandes empresas -que amplifican y aceleran la sedimentación de nuevos conocimientos- y las que proceden de otras estructuras de producción y de servicios, que se incorporan en el tejido social preexistente.

Las **competencias adquiridas** son los conocimientos y habilidades ligados al funcionamiento de un proceso productivo cuya difusión es una consecuencia indirecta de las inversiones de las empresas. Incluyen capacidades de acción que toman en cuenta los mecanismos de mercado, a través de saberes de carácter técnico y profesional anteriormente ausentes en la realidad dada.

A partir de tal premisa, el proceso de desarrollo parece ser el resultado de un entrecruzamiento de distintos factores, entre los cuales se encuentra la sedimentación de capacidades y competencias.

En este ámbito, el análisis estructural fundado en tales presupuestos teóricos ha operado con una metodología de investigación elaborada a partir del análisis de las competencias en el sector del artesanado, a través de un examen de sus condiciones socioeconómicas, del estudio de las características de los productos y del proceso productivo, del mercado existente y de sus configuraciones en diferentes realidades territoriales y de las especificidades en el ámbito de la pequeña empresa.<sup>69</sup>

Posteriormente en el marco de la investigación se propuso un doble objetivo: describir de manera profunda y detallada las características del sector del artesanado -que excede a los relevamientos estadísticos de la estructura ocupacional y económica de las empresas artesanas y de su posición relativa en el mercado y en la cadena productiva- y contribuir a la identificación de las tipologías económicas

---

69 Cfr., para un pantallazo general y una aplicación completa, D. Bigarelli, M. Baracchi, Indagine nazionale sui fabbisogni di formazione, settore metalmeccanico, analisi strutturale, EBNA, Roma 2000.

de empresa artesana en los diversos sectores productivos y los saberes que se pueden inferir como propios de tal complejo productivo -primordial para los fines de la investigación general-.

Una primera evidencia de las competencias ha sido, entonces, delineada a través de la profundización de las “capacidades” del sistema y no de las personas.

Con ese análisis se ha superado, además, una carencia existente en el ámbito del sistema estadístico nacional: dar cuenta de las empresas de menores dimensiones que no entran en las categorías de magnitud que el mismo sistema toma como objeto de análisis respecto de todas las variables elegidas. Esta operación se realizó de manera adecuada con la adopción de metodologías estadísticas de construcción del universo, criterios de muestreo, recolección y análisis de los datos.

El análisis estructural – realizado a partir del acuerdo de las partes sociales que, en esta etapa, han participado de manera prioritaria en la elección de los sectores y de las áreas sobre las cuales centrar la indagación- se ha desarrollado en casi todas las regiones y en las principales ramas del sector mediante la administración de un cuestionario- puesto a punto con la colaboración de los expertos de los diferentes sectores y compartido por ellos- con una muestra estadísticamente representativa de empresas.

Las variables contenidas en las secciones del cuestionario son prevalentemente de tipo estructural. Además, hay dos secciones que contienen variables descriptivas de las tendencias (económicas y de mercado) de la empresa, de los problemas encontrados y de la estructura ocupacional de la empresa.

Los resultados de esta primera etapa han alcanzado el objetivo -muy significativo, dada la carencia estructural de información a la cual se ha hecho anteriormente referencia- de proveer un panorama de la situación del artesanado en Italia ofreciendo, además, las premisas para la formulación de propuestas en relación con el sistema de relevamiento nacional. Asimismo, con el fin de diagnosticar las necesidades específicas de competencias, se ha resaltado la imprescindibilidad de realizar ulteriores investigaciones para identificar variables descriptivas de realidades territoriales y comerciales muy diferentes y difícilmente homologables por la variedad de los sistemas productivos locales. El resultado ha sido, en definitiva, doble: por un lado aportó un panorama de las características de las empresas artesanales en Italia -contribuyendo, además, a través de una cuidadosa definición de muestras representativas por sector y por territorio a un conocimiento de la rama que ningún otro ente hasta el día de hoy había estado en condiciones de ofrecer- y, por el otro, propuso una hipótesis susceptible de ulteriores profundizaciones y especificaciones en el curso de la indagación.

Las tipologías empresariales identificadas en la primera etapa de la investigación son ocho, agrupadas en dos categorías, cada una de las cuales delinea las connotaciones prevalentes de los distintos grupos de empresas, en relación con

cuatro variables (estas variables no se excluyen mutuamente). Las dos categorías de referencia son las de *empresas que trabajan por cuenta propia* y de las *empresas que trabajan en régimen de subcontratación*. En el ámbito de cada una de las categorías se pueden identificar cuatro tipos de capacidades predominantes, que pueden aparecer en conjunto o singularmente. Se trata de: a) la capacidad autónoma de planificación; b) la capacidad de realización del producto completo; c) la capacidad de venta con marca propia; d) la capacidad de venta en mercados más amplios que el local.

Por *capacidad autónoma de planificación* se entiende la capacidad de la empresa de diseñar el proyecto en base al cual realizar el producto, a partir de una idea propia o bajo la indicación del cliente que describe el objeto que necesita, especificando sus características y sin entregar un proyecto detallado.

Por *capacidad autónoma de realización del producto completo* se entiende la capacidad de la empresa de realizar un producto acabado. Debe precisarse que, a veces, tal capacidad permanece aun cuando la empresa, por exigencia de mercado, elabora en régimen de subcontratación únicamente partes del producto mismo.

Por *capacidad de venta con marca propia* se entiende la capacidad de la empresa de presentarse en el mercado con su propio nombre o marca. También en este caso puede permanecer la capacidad, pero no las consecuencias prácticas, en tanto puede ser más conveniente actuar en régimen de subcontratación con otras empresas que garanticen el ingreso del producto en el mercado.

Por *capacidad de venta en mercados más amplios que el local* se entiende la capacidad de la empresa de operar con una distribución que supere el ámbito contingente del territorio de la empresa.

A través de una descripción puntual de los datos socioeconómicos precisados mediante las categorías descriptivas indicadas, el análisis estructural permite una planificación de las acciones formativas con base en las especificidades territoriales, las decisiones de desarrollo y el tipo de inversiones que se pretende efectuar.

De manera coherente con el cuadro trazado al comienzo del párrafo, las competencias -en tanto ejercidas por las empresas y no por los sujetos- se configuran como saberes situados en realidades específicas, que subsisten no solamente en razón de aquellos que operan en esas realidades.

En relación con el saber y con las competencias, en el ámbito económico se plantea la necesidad de una reflexión que considere al mercado como sede de un proceso de larga evolución,<sup>70</sup> en la cual el desarrollo del conocimiento, también de

---

<sup>70</sup> Cfr., sobre tal disposición, P. Sylos Labini, Il mercato e il processo di sviluppo económico, en "Parole chiave", n. 28, 2002, pp. 13-27.

lenta evolución, puede encontrar espacio, mientras resulta claro el fuerte vínculo, inicialmente delineado, entre mercado, estado y comunidad.<sup>71</sup>

El aspecto útil para profundizar a la luz de la investigación es el nexo entre competencias y saberes requeridos por el sistema productivo y por la organización de la producción y los procesos de adquisición del saber por parte de los sujetos, sus estrategias y las modalidades con que las capacidades individuales se enlazan en un conjunto, a través del cual personas diferentes cooperan para alcanzar un objetivo análogo. En la traducción de una forma operativa dada, la competencia -elaboración conceptual inexorablemente individual- puede ser parte de un conjunto de acciones contiguas que determinan un resultado superior al que es posible alcanzar a través de actividades separadas de las personas. Por eso se puede afirmar que si la competencia remite al desempeño frente a una tarea o a un problema, los procesos que sostienen la ejecución de una actividad dada pueden determinar resultados superiores a los atribuibles a prestaciones individuales.

Reconocer una competencia es difícil si se toma en cuenta la dimensión temporal y geográfica, pues los contextos territoriales, empresariales y organizativos condicionan las orientaciones culturales que favorecen actitudes innovadoras, el compartir los problemas en el ámbito de una comunidad profesional, la posible libertad en el ejercicio de las elecciones que definen acciones, de las que puede depender tanto el desempeño individual como el de un conjunto de personas.

Por todo ello, la competencia -si bien puede ser definida convencionalmente haciendo referencia a una figura o a un perfil profesional, descrita a través de una declaratoria contractual, referida en términos escolares utilizando una específica disciplina o un recorrido- es difícilmente clara si no se hace referencia a las características particulares de un contexto de acción y a su posible despliegue en otros contextos. Por ello, puede ser definida sobre la base de las capacidades de respuesta “correcta”, cuando se trata de reaccionar a cuestiones susceptibles de una única respuesta exacta (por ejemplo, una prueba de matemáticas). También puede ser definida sobre la base de la argumentación “interpretativa” o “explicativa” de cuestiones o acontecimientos sobre los cuales es posible expresar opiniones, evaluaciones y juicios (por ejemplo, un hecho histórico o económico), o sobre la base de soluciones “eficaces”, cuando se trata de intervenir frente a situaciones específicas (por ejemplo, la identificación de una falla y la reparación de un auto por parte de un mecánico o el diagnóstico y la terapia propuesta por un médico).

De todas maneras ninguno de estos aspectos, por sí solo, está en condiciones de dar cuenta y reconocer, en su globalidad, la competencia conectada con la gestión de un saber, el uso de una habilidad o el ejercicio de una profesión, dependientes de variables subjetivas y objetivas, de los márgenes reales de autonomía y capacidad de gestión, de las formas en que es posible desarrollar una determinada tarea, de

71 Cfr., sobre este vínculo, P. Leon, *Stato, mercato e collettività*, Giappichelli, Torino 2003.



los modelos de autoridad y del reparto de la responsabilidad presente en el ambiente organizado.

La competencia es, además, el resultado de un recorrido de formación y de experiencias, realizado en el ámbito de una empresa, de un territorio, de un sistema económico, de una sociedad determinada, con las caracterizaciones culturales que le son propias. La noción de “cultura” puede ser útil, por lo tanto, para evaluar el problema en relación a variables de diferente naturaleza: sociales (ligadas, en particular, a la edad, sexo, escolaridad, ocupación, residencia); sociolingüísticas (referidas, por ejemplo, a los modos de hablar característicos de cada nación); étnico-religiosas; geográficas (de las personas migrantes); de otro tipo. De hecho, se identifican bajo el mismo concepto elementos heterogéneos, en parte excluyente (por ejemplo, el sexo), en parte compatibles con otros (por ejemplo, los usos lingüísticos), ligados a aspectos estructurales (por ejemplo, el desempleo), dependientes de las representaciones que las personas tienen de la vida y del mundo (por ejemplo, la religión), destinados a evolucionar en el tiempo o relativamente estables. La construcción de las identidades profesionales se confronta, por ello, con una aceleración en los procesos de mutación estructural y cultural, en el crecimiento de los niveles de instrucción, en la posibilidad de información, en el desarrollo de las formas de comunicación, en las posibilidades de movimiento de las personas. El cambio acontece de forma no homogénea, dependiendo del lugar, de la materia y del grupo, con la acentuación de los contrastes, a menudo preexistentes, y la génesis de conflictos dirigidos a una redefinición de esquemas de valor y comportamiento. El análisis estructural de la indagación EBNA no resuelve todos los problemas mencionados pero, delimitando el campo en relación a sectores específicos y contextos productivos, destaca las características del saber propias de un conjunto productivo en contextos dados. La segunda parte de la investigación, relativa a las cuestiones organizativas del trabajo y del ejercicio de la competencia, proporciona una ulterior contribución.

### 2.4 La “acción organizativa”

La teoría de la “acción social” ha sido asumida como una de las referencias conceptuales fundamentales del análisis de los contextos organizativos en la investigación de la EBNA. La noción se utilizó, haciendo referencia a la síntesis que de ella ha dado Gallino<sup>72</sup>, en tanto secuencia intencional de actos provistos de sentido y llevados a cabo entre alternativas posibles, sobre la base de un proyecto -que puede evolucionar a lo largo de la acción- con el fin de alcanzar un objetivo, en relación con otros, en una situación y en un contexto dado. La teoría de la “acción social” -consintiendo la ulterior elaboración de categorías analíticas aptas para volver comprensible la acción, en razón de algunas variables contingentes- ha estado, como ya se ha esbozado, en la base de procesos de desarrollo teórico también en

---

72 L. Gallino, Diccionario de sociología, cit.

relación con los contextos organizativos. Los desarrollos actuales de la investigación renuncian a tipificaciones absolutas para explicar e interpretar cada acción en desarrollo o pasada y para prever una acción futura, pues sugieren desarrollar un análisis contingente en el momento y en el contexto dado<sup>73</sup>. Esto implica un enfoque dirigido a operar en sentido diacrónico a lo largo de diversas líneas de indagación y de análisis vinculadas con<sup>74</sup>:

- 1) la **formación del sujeto**. Si se trata de uno o más individuos, esto conlleva el examen de sus necesidades y de sus preferencias **cognitivas, afectivas y evaluativas**, incluyendo las preferencias negativas (aquellas que el sujeto percibe como costos) tal y como se desarrollaron a lo largo del proceso de socialización, en contacto con una cultura dada. Si el sujeto es colectivo (un grupo, una clase social), se trata de establecer su composición interna, el tipo de organización, el grado de integración estructural e ideológica, el sistema de comunicación, en una palabra, de evaluar su capacidad de acción como un sujeto unitario;
- 2) el estado de la situación tal y como resulta al observador: co-agentes, antagonistas y “testigos”, relaciones de fuerza del sujeto agente con todos ellos, coaliciones en acto o posibles entre las diversas partes, factores sociales y culturales, leyes, normas, costumbres, valores, mecanismos de control social que ponen limitaciones a la acción social, medios materiales y técnicas operativas disponibles, factores materiales que condicionan la misma acción (por ejemplo, la distancia física entre las partes, la dimensión temporal);
- 3) la información y el conocimiento que el sujeto posee sobre los distintos aspectos de la situación, puesto que puede valerse solo de aquellos elementos cuya presencia y disponibilidad le son informadas, y de aquellas leyes de comportamiento, de personas y de cosas que él conoce (la disparidad entre una situación tal como es percibida por el observador y por el sujeto agente puede, entonces, ser muy grande. Es la segunda la que determina la acción de estos y, por lo tanto, tiene que ser reconocida desde su punto de vista);
- 4) la **dimensión** (calidad, tamaño, duración) del **objetivo** que el sujeto se ha prefijado; **la articulación del proyecto** (plan, estrategia) que el sujeto ha formulado al comienzo, con las modificaciones introducidas durante la acción;
- 5) las **secuencias de los actos** ya cumplidos, para establecer de qué manera los mismos cierran alternativas anteriormente disponibles o abren nuevas opciones. Estos diversos elementos son susceptibles de ser integrados entre sí por una única proposición “legal”: cualquier sujeto actúa en presencia de las oportunidades que vislumbra en una situación dada para mejorar la relación entre la suma de los valores que atribuye a los bienes

73 Cfr., también para las implicaciones metodológicas, G. Bonazzi, *Dire fare pensare. Decisioni e creazione di senso nelle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano 1999.

74 L. Gallino, *Diccionario de sociología*, cit.

(materiales e inmateriales, como el prestigio, la autoridad, el poder) que en aquel momento posee, y la suma de los costos (valores negativos: obligaciones de cualquier tipo, fatiga, privaciones, sentido de incomodidad o indignidad, etc.). La definición de lo que es un “bien” y lo que es un “costo” para este sujeto depende, como se ha dicho, de sus preferencias culturalmente adquiridas, es decir, de su formación como sujeto.

De todas maneras, investigaciones de diferente enfoque han considerado importante hacer referencia a tal perspectiva de indagación, proponiéndose profundizaciones específicas sobre las dinámicas sociales y culturales presentes en las organizaciones<sup>75</sup>. En particular parece útil remitir a un ensayo que -además de ligar de manera coherente la perspectiva fundada en la acción social con aportes de investigación posteriores, que han precisado y articulado sus dimensiones culturales y relacionales- identifica algunos de los conceptos con los cuales describir y explicar el funcionamiento cada vez más complejo de las organizaciones.<sup>76</sup> El primer concepto indicado es el de “**cambio**”, cuyo elemento de perturbación de un proyecto fundado en la estabilidad y en la repetición, se transforma en “variable” que hay que tener en cuenta para verificar si la organización misma está en condiciones de adaptarse a situaciones que evolucionan. El segundo es el de “**complejidad**”, con el cual se subraya que las organizaciones tienden a ser cada vez más articuladas y difícilmente interpretables a través de criterios unívocos. El tercero es el de la “**flexibilidad**”, entendido como posibilidad de dar respuestas diversas, específicas pero oportunas, a demandas altamente diferenciadas. El cuarto es el de la “**creatividad**”, como capacidad de solución innovadora tanto de problemas no enfrentados anteriormente, como de cuestiones conocidas pero que imponen respuestas diversas en un contexto nuevo.

Lo que se evidencia mayormente en este análisis, como en otros posteriores, es que las organizaciones de cualquier naturaleza y dimensión no mutan respondiendo exclusivamente a lógicas de adaptación al mercado, sino que están en condiciones de evolucionar gracias a procesos de análisis, evaluación, elección, decisión. Por esto, es legítimo sostener que la transformación de los sistemas productivos y ocupacionales se funda en acciones y decisiones de particulares y grupos que -si bien están condicionados u obligados por dinámicas exteriores a la empresa- planifican y ponen en acción el cambio.

Esa disposición, que se aplica de manera inequívoca en la pequeña empresa, asume la existencia de una instancia, dotada de autoridad, que decide y concreta la introducción de la innovación. En la medida en que tal instancia va más allá de la persona artífice de la iniciativa, sino que presupone la existencia de un conjunto de sujetos, es evidente la presencia de procesos amplios de adquisición de saber en

75 Cfr., por ejemplo, P. Gagliardi (Editor), *Le imprese come cultura*, Isedi, Torino, 1986; S. Zan (Editor), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna 1988.

76 M. Cevoli, *La ricerca sociologica sul rapporto tra organizzazione e qualificazione professionale*, en A.M. Aiello, M. Cevoli, S. Meghnagi, *La competenza esperta*, cit., pp. 27-44.

la empresa. La hipótesis de un aprendizaje del cual es protagonista la organización, “reintroduce el concepto de acción organizativa pero en modo difuso. En el modelo de aprendizaje, las organizaciones definen una vez más los propios procesos de cambio, pero no de un modo directo dirigido al control «de arriba hacia abajo», como ha sido descrito por aquellos que sostienen el cambio planificado”.<sup>77</sup> Esa visión fortalece la idea procesal del cambio, enfatizando su no-uniformidad en el tiempo y en el espacio y, sobre todo, acentuando la importancia atribuida a la puesta en común de los procesos activados, sin la cual el cambio es solamente “aparente”.

En este cuadro se coloca el análisis más reciente sobre las organizaciones productivas, dirigido a poner el acento en la comprensión de los procesos de atribución de sentido y de significado que guían las acciones de los particulares, de los grupos, más que en las estructuras formales del diseño organizativo, mientras que la misma organización se asume como una “entidad” basada en el hecho de compartir una cultura más que en un diseño de la estructura definida a priori de manera rígida. No es casualidad que el campo de estudios de las ciencias de la organización se haya ampliado progresivamente incluyendo, junto al análisis de las organizaciones no productivas, el análisis de los procesos de “gobernanza” de los sistemas políticos y económicos.

Esa aproximación determina, además, la ampliación del enfoque conceptual y metodológico que se caracteriza por ser fuertemente transdisciplinario, debido a la mutua influencia entre campos científicos que abarcan desde la ingeniería de los sistemas a la sociología, desde la psicología a la economía. De esto deriva también la atención creciente hacia el ámbito en que las organizaciones se colocan y operan, con la necesaria definición de las fronteras y de las dimensiones del contexto mismo. Por eso es fecunda la utilización del concepto de “ambiente activo” (*enactment*),<sup>78</sup> introducido junto al de “proceso de la organización” (*organizing*) y, conectado a aquel, y quizás más inmediatamente comprensible, el de la “creación de sentido” (*sensemaking*).<sup>79</sup> Como se ha observado, “el acto cognitivo originario con el que yo atribuyo sentido a los flujos de experiencia en los que estoy sumergido, adquiere una valencia ontológica. Con aquel acto yo ‘activo un ambiente’ que después se me impone. Yo no puedo operar en un ambiente si anteriormente no lo he activado. Yo no soy un sujeto pasivo: puedo operar elecciones, selecciones, interactuar con el ambiente en el cual estoy activando, puedo usar mi arbitrariedad para intentar eliminar las ambigüedades intrínsecas. Conferir sentido a un flujo de experiencias equivale a activar un ambiente, que a su vez equivale a organizar. De tal modo el término ambiente cobra un valor ambivalente: es tanto el resultado de un proceso de activación como el conjunto de limitaciones que el sujeto percibe como externos a él

77 M. J. Hatch, *Teoría dell'organizzazione. The prospettive: moderna, simbolica, postmoderna*, il Mulino, Bologna, [1997], 1999, p. 288.

78 K. Weick, *Processi di attivazione nelle organizzazioni*, in S. Zan (comp.), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna [1977] 1988, pp. 267-301.

79 K. Weick, *Sense making in organization*, Sage, Thousand Oaks 1995.

y que condicionan y limitan su actividad”.<sup>80</sup> El “sujeto” resulta ser, por consecuencia, el individuo y, paralelamente, la organización.

El concepto de la “creación de sistemas de sentido” es una herramienta para “leer” las organizaciones y, en una óptica cognitivista y constructivista, para un estudio del trabajo y del saber que opera en él. La organización, según ese abordaje conceptual, debe ser analizada y descripta haciendo referencia, prevalentemente, más que al diseño de las estructuras, a los procesos que en ella acontecen; a los flujos de comunicación que se desarrollan; a la evolución del saber que puede ser favorecida o, al revés, inhibida; a los intercambios y a las negociaciones que en su ámbito se determinan; a los símbolos que adopta; a las representaciones, a las historias, a las culturas. Las acciones de rutina, en este cuadro, se configuran como elemento de estabilidad del cual no se puede prescindir, pero son consideradas de manera diversa. Se observa cómo estas cambian con facilidad, cuando son sometidas a adaptaciones, y son propuestas como elementos de un lenguaje común más que como un mero instrumento de control. Son puestas bajo observación constante para poder aprender de los resultados logrados y de los fracasos. El modelo organizativo que deriva de esto no es indeterminado, sino que tiene que ser determinado en razón de los contextos particulares. Algunos elementos, definibles sobre todo en términos de objetivos, son comunes a las diversas soluciones organizativas, pero el nivel de diferenciación encontrado entre organizaciones es elevado. En este marco, también la tecnología, asumida durante mucho tiempo como variable independiente, resulta, al contrario, una variable dependiente respecto de las filosofías y de las prácticas organizativas.

La empresa es uno de los ámbitos donde se manifiesta, a través del desempeño de tareas en parte previamente planificadas, en parte imprevistas, la ejecución de actividades cognitivas complejas -tales como la comprensión, el recuerdo, el razonamiento, la solución de problemas- que presiden la acción. En ella se concreta, en el marco de un determinado contexto de trabajo, el desarrollo cognitivo que gracias a la experiencia realizada en diversos contextos favorece el enlace de lo nuevo con lo que ya se conoce, según una elaboración cognitiva que depende, además, del cuadro de referencia con que la persona otorga significado a los contenidos de la experiencia. Sobre tal base, la competencia puede ser definida como el resultado de un recorrido cognitivo fundado en la elaboración de la experiencia en un contexto laboral dado, en un mercado y en una organización específica, todo ello en el marco de una sociedad determinada, con las caracterizaciones culturales que le son propias.

El desarrollo del conocimiento en el ámbito de trabajo aparece fundado en una sustancial sensibilidad al contexto organizativo, a tal punto que resulta necesario analizar las formas con las cuales las personas comparten con otros el saber y las mismas formas de razonamiento: cómo la experiencia personal, ligada a los

---

<sup>80</sup> G. Bonazzi, *Dire fare pensare*, cit., p. 151.

acontecimientos, es parte de tal elaboración; cómo el proceso constructivo de cada individuo está constantemente influenciado por otros que proveen información, estímulos, incentivos. De esta manera el conocimiento en el ámbito del trabajo debe prestar creciente atención hacia las características de la argumentación, de la contradicción, de la negociación en los procesos de razonamiento. Tal proceso es un conjunto de acciones que, en un cuadro organizativo determinado, unen el saber con las representaciones, enlazando ideas y juicios sobre la realidad con nuevas percepciones, imágenes, información y consienten transformar de desconocidas en parcialmente conocidas situaciones no previstas que se deben enfrentar.<sup>81</sup>

La construcción del conocimiento, en el ámbito organizativo, además de ser contextualizada, aparece socialmente compartida y este es el modo en que es posible volver usual lo que no lo es, para poderlo dominar e integrar en un universo, propio del individuo y de los grupos, y para dar un significado a los procesos de encuentro con la realidad. Tales procesos de creación de sentido inciden en lo que hacemos, creemos, sentimos. Esto vale para todas las personas: para quien los estudia y para cada actividad de análisis y atribución de valor a acciones y actividades. La investigación ha mostrado, a través de entrevistas en profundidad, que no es posible considerar que algunos procedimientos de atribución de significado son mejores que otros o más confiables, y que no hay estándares universales para otorgar significados válidos en cada contexto.

La competencia, por lo tanto, tiene que ser considerada en relación con las situaciones en las cuales se expresa. La situación no es, en lo sustantivo, irrelevante a los fines del ejercicio de una habilidad, al contrario, carga de significado su manifestación, en general para enfrentar situaciones de trabajo, como, por otra parte, situaciones de vida.

La adquisición del saber en las organizaciones es, por lo tanto, vista como un proceso y, como tal, no puede ser analizada según una superposición simplista entre la competencia que se posee y aquella habitualmente perseguida, en el ejercicio de una tarea cuyos límites son definidos y prescritos de una vez y para siempre.<sup>82</sup> El concepto de la "redundancia de funciones",<sup>83</sup> es decir, de la sobreabundancia de las superposiciones de las competencias que poseen las personas, parece, de hecho, en las organizaciones modernas, el más indicado para explicar las lógicas de la organización del trabajo respecto del mero concepto de especialización.

La reflexión sobre las organizaciones, desarrollada en la óptica asumida, evidencia, entre diversos aspectos, relaciones mutuas e interdependencias, con

81 Cfr., por la específica relación entre organización, competencia y varios aspectos mencionados en el texto, S. Gherardi, D. Nicolini, *Apprendimento come partecipazione a una comunità di pratiche*, en "Scuola democratica", n. 1-2, 1998, pp. 247-264; id., *Competence. The Symbolic Passe-Partout to Change in Learning Organization*, en "Scandinavian Journal of Management", n. 4, 1998, pp. 373-396.]

82 Cfr. M. Cevoli, *Organizzazione e diagnosi delle competenze*, en "Quaderni di rassegna sindacale – Lavori", n. 2 aprile-giugno 2001, pp. 65-75.

83 Sobre tal noción, cfr. E. Trist, *The Evolution of Socio-technical System*, QWL Center, occasional paper, n. 2, Toronto, 1981.

territorios con una delimitación cada vez más compleja y la necesidad de interpretar las organizaciones, identificando nuevas modalidades y criterios de análisis, para comprender una mutación del “trabajar” más que del trabajo. El trabajo ha cambiado, de hecho, en cantidad y calidad, pero no parece haber asumido una forma descriptible de manera unívoca. No es una casualidad que este haya sido representado eficazmente con la fórmula “ya no y no todavía”<sup>84</sup> en el sentido de que se intuye que ya no puede ser descrito como ocurrió en el pasado, pero todavía no están claros los rasgos que asume o asumirá.

El trabajo, en parte, se vuelve mayormente autónomo, pero la idea del mayor grado de autonomía del trabajo puede remitir tanto a su forma jurídica, como a sus rasgos organizativos. Entre el tipo ideal del trabajo autónomo -encarnado en las figuras de los empresarios artesanos, de los comerciantes, de los profesionales- y el del trabajo dependiente -quienes operan como subordinados en el ámbito de organizaciones productoras de bienes y servicios, públicas y privadas- existen una serie de posiciones intermedias construidas en torno a la multiplicación de las formas de regulación del contrato de trabajo.<sup>85</sup> De todas maneras, el grado de autonomía, en cualquier profesión y con independencia de la condición jurídica, está fuertemente condicionado por la posición ocupada en el proceso productivo, por las eventuales limitaciones de una empresa comitente, a partir de las elecciones posibles o necesarias.

En un período histórico anterior al actual, pero con una anticipación conceptual a la cual es útil remitir, Max Weber había distinguido, suponiendo un contenido del trabajo similar, entre cuadros y profesionales “heterocéfalos”, que operan dentro de las organizaciones, y cuadros y profesionales “autocéfalos” que operan fuera de las organizaciones<sup>86</sup>. El cambio de los modelos organizativos no modifica la utilidad de la distinción, que hace referencia específicamente a la dimensión intelectual, pero evidencia la reducción, en muchos ámbitos, del nivel de prescriptibilidad del trabajo. La autonomía tiene, de todas maneras, un nexo con la tradicional posesión de los “medios de producción” y un ineludible corolario en la organización, que puede volver o no posible la auto organización. Auto organización implica tanto la posibilidad como la capacidad de organizar el propio trabajo en términos de prioridad, tiempos, objetos. Esa posibilidad depende de las características de los contextos organizativos, requiere la puesta en campo de competencias específicas, desarrolladas, a lo mejor, en otros campos, pero reelaboradas y transferidas a la esfera laboral. La capacidad se liga al saber y no puede ser reconducida al método solamente, prefigura un proceso con alta valencia relacional, tiene un costo que crece al crecer el aislamiento, se une a los flujos de relaciones y comunicaciones, más o menos mediados por las tecnologías que las organizaciones requieren.

---

84 Cfr. A. Bonomi, *Il trionfo della moltitudine. Forme e conflitti nella società che viene*, Bollati Boringhieri, Torino 1996.

85 Cfr. sobre este problema, M. Cevoli, *Nuove identità di lavoro. Tra mercati organizzazioni rappresentanza*, Ediesse, Roma 2002.

86 Cfr. M. Weber, *Economía y sociedad*, cit.

El análisis de los contextos organizativos ha resaltado en esta lógica -con específica atención a subsectores destacados por la investigación desarrollada o indicados como prioritarios por las partes sociales- el estudio de las competencias, estableciendo las debidas conexiones entre el complejo socio-económico de la rama en los distintos sectores y características del contexto productivo. De tal manera, la realidad ha sido examinada identificando una primera serie de relaciones entre el sistema de producción y las personas que operan en este, considerando los datos integrados relativos a la empresa y a los sujetos que en ella trabajan.

El análisis ha permitido el desarrollo de la hipótesis tipológica surgida de la anterior etapa de indagación estructural. De hecho, ha identificado y analizado variables que el trabajo anterior, fundado necesariamente en un instrumento estandarizado, no podía relevar. La investigación ha partido de la hipótesis tipológica de las empresas, elaborada durante la primera etapa de la indagación, asumiendo su importancia en la delineación de áreas de saber subyacentes. Asimismo, ha prefigurado su desarrollo, asumiendo como no correcta la transposición mecánica de hipótesis tipológicas de empresa en hipótesis tipológicas de figuras profesionales y modelos de competencia. El estudio de casos sometidos a observación ha indagado, a partir justamente del espectro de situaciones analizadas en la etapa anterior, la gama de hipótesis interpretativas. Se ha propuesto determinar, respecto del objetivo específico, las características del fenómeno estudiado, resaltando sus peculiaridades y configuraciones distintivas, aunque no generalizables automáticamente o extensibles al conjunto del universo.

El objetivo de desarrollar la hipótesis tipológica elaborada, pasando de la primera etapa de indagación a la segunda se logró a través de una profundización del análisis en algunos sectores y ámbitos productivos y la puesta en evidencia de una articulación de las tipologías de empresa según especificidades que han dotado de un trasfondo útil la definición del modelo sometido a una posterior verificación.

El análisis de los contextos organizativos se efectuó mediante el estudio de casos de empresas.

Se ha desarrollado a través de una metodología de análisis que ha previsto recurrir a diversas herramientas de recolección: cuestionario, entrevistas semiestructuradas, observación directa y recolección indirecta de datos e información, y diversas técnicas de análisis, entre las cuales se encuentran la reconstrucción de las “historias de las empresas”, el análisis “de los accidentes críticos” y la observación directa de la actividad laboral.

La competencia profesional del artesano y del trabajador de la empresa artesanal fue descripta con eficacia, distinguiendo tres tipos de saberes (definidos, de manera convencional como *exclusivos, contextuales y connotativos*) que pueden ser definidos, a su vez, a nivel de “*competencia de oficio*” y “*competencia de empresa*”. Tales variables entran en relación entre sí -entrecruzándose unas a otras-, definiendo las características mismas de la competencia.



Por conocimiento **exclusivo** se entiende el conocimiento que es patrimonio del individuo, ligado a su historia individual; inferible, pero no decodificable; socializable solo a través de procesos explícitos e intencionales de transmisión. Es propio de la persona que lo posee, como “secreto” del oficio, apto para denotar características peculiares y cualitativas de la producción o del producto.

Por conocimiento **contextual** se entiende un conocimiento que es patrimonio de la persona en tanto inserta en un contexto; puede estar además total o parcialmente “tácito”; difundido en un contexto dado. Es propio de una empresa, de un territorio, de un “distrito”, de una realidad que se califica respecto de una producción o un producto.

Por conocimiento **connotativo** se entiende un conocimiento que es identificable; decodificable; socializable. Es propio y típico de un determinado oficio o profesión, identificado como tal en relación a los saberes ineludibles de estos.

Por **competencia de oficio** se entiende una competencia ligada a la producción (y a las tecnologías que le pertenecen) y al producto (y a las características merceológicas del mismo).

Por **competencia de gestión** se entiende una competencia fuertemente ligada a la implementación de la empresa; de carácter gestional; de carácter organizativo. Se refiere, entonces, a variables vinculadas a la presencia en el/los mercados, a la capacidad de gestión y administrativa, a las modalidades de organización del trabajo en la empresa e interorganizativas.

Con el desarrollo de la indagación queda por esclarecer una cuarta área de saber, que remite al conjunto de los saberes, ligados a modos de ser, sistemas de valor, comportamientos personales y profesionales que determinan la “credibilidad” profesional de una empresa, de una persona hacia el sistema social en el cual está inserta (de los bancos a los compradores, de los proveedores a los seguros).

No subsiste jerarquía alguna entre los conocimientos y las competencias, cuyo entrecruzamiento, en varios niveles, está presente en cada actividad laboral. Además, a pesar del hecho que son parte constitutiva de un perfil dado, subsisten áreas de competencia que pueden concernir a diversos perfiles.

Las adquisiciones concretadas con el análisis del contexto económico y del contexto socio organizativo han consentido la formulación de las hipótesis para la realización de la etapa ulterior de indagación.

El análisis de los contextos organizativos identifica, en el sector, características propias de la competencia, en este caso también ligadas a las empresas y no a los sujetos, partiendo de las cuales la planificación de la formación puede operar con una ulterior especificación de objetivos y prioridades.

## 2.5 Los “ámbitos de actividad”

Este análisis comprende la descripción de los procesos específicos de la producción para proporcionar un cuadro de las acciones que vuelven posible la realización de los productos. En ello interactúan conocimientos tácitos y explícitos, acompañados por la socialización, externalización, combinación e internalización de saberes diversos. El análisis de las competencias y de los recorridos de profesionalización que se han desarrollado establece una conexión entre el complejo socioeconómico de la rama y los diferentes sectores de actividad, las características del contexto organizativo y de los sujetos que operan en este, enfocando la atención en el saber descrito tanto por los representantes de las partes sociales, como por los directos interesados.

El análisis ha permitido el desarrollo de las hipótesis “tipológicas” surgidas de los exámenes anteriores y a la vez verificar la presencia y las características de figuras profesionales tomadas como referencia, en base a las indicaciones provistas por las partes sociales.

El análisis de las competencias y de los recorridos de profesionalización se realizó a través de la reconstrucción de historias de vida profesional de empresarios y/o trabajadores en las empresas artesanales de los seis sectores investigados en el contexto organizativo. En lo que concierne a las figuras profesionales, ese análisis se ha basado en una primera puesta a punto, concretada a través del intercambio entre representantes de las partes sociales, en el cual los participantes fueron invitados a describir, sobre la base de una lista de ítems, las características de cada sector en relación con los aspectos estructurales, productivos, organizativos y profesionales. La información obtenida ha permitido integrar los resultados de las etapas cuali y cuantitativa. El trabajo realizado posibilitó la elaboración de hipótesis para los posteriores relevamientos, permitiendo a la vez identificar de qué manera se describe y ejecuta la competencia profesional del artesano.

En esta etapa del estudio se prevé identificar las características distintivas de las competencias y los recorridos de profesionalización en el sector del artesanado, incorporando los aportes que resultaron de las primeras fases del proyecto.

El proceso de análisis integró diversas orientaciones. Por una parte, otorgó prioridad metodológica –y prácticamente fundacional– a la reconstrucción de los itinerarios de profesionalización de los individuos, a través de la recuperación de historias de vida profesional, relatos precisos de la actividad laboral de los trabajadores y requerimientos de autoevaluación. Los “ámbitos de actividad” –agrupamientos de actividades diversas con un objetivo productivo común– se identificaron como “unidades de análisis” pertinentes para permitir la evolución del análisis “organizacional” a la fase de identificación de “actividades necesarias” con independencia del sujeto a cargo de desempeñarlas. Por otra parte, se utilizó un modelo de análisis de resultados que ha permitido diagnosticar áreas de competencia relativas a diversos ámbitos de actividad para cada uno de los sectores estudiados. A la luz de los resultados obtenidos, se redefinió el concepto de competencia, según la

definición asumida en la etapa de diseño de la investigación -conjunto indivisible de saberes, capacidades, ideas y modalidades de acción que intervienen en el ejercicio de una profesión- y se identificó la “competencia connotativa” - en referencia a la dimensión de la competencia que no reviste carácter de excepcionalidad, y tampoco está ligada de modo específico a un determinado territorio o a una determinada empresa. Mediante la utilización de herramientas metodológicas se logró verificar de modo experimental un modelo para el diagnóstico de la competencia profesional.

Los “datos” de partida del análisis fueron las argumentaciones desarrolladas por los trabajadores del artesanado, en el marco de entrevistas o coloquios inicialmente poco estructurados.

Se trata, entonces, de información, ideas, consideraciones recolectadas en el ámbito de una situación relacional cuya homogeneidad ha sido garantizada por el proceso de “ajuste” de un instrumento de entrevista inicialmente no estructurado pero que permitió abordar todos los temas previstos; la formación de los entrevistadores en el uso de una metodología de conducción de la entrevista que ha permitido, más allá de las especificidades de cada situación particular, recolectar todos los elementos necesarios para su posterior sistematización; el monitoreo permanente de la actividad de los entrevistadores para corregir eventuales distorsiones.

El análisis de las entrevistas, además, ha permitido transformar tales “datos” en información, identificando cuatro objetivos de análisis de los cuales ha surgido un modelo global de elaboración que ofrece una lectura respecto a: el contexto en que los trabajadores operan; las modalidades de expresión del trabajo en el artesanado; las competencias de los trabajadores del sector y sus trayectos de profesionalización.

Los cuatro tipos de información, basados en un relato de la experiencia personal, son susceptibles de ser tratados de manera analítica, es decir, con referencia a una persona particular, y de manera sintética, referida a los caracteres comunes a un conjunto de personas. Ambos niveles son esenciales a los objetivos de esta parte de la indagación. El análisis, en detalle, permite tanto la confrontación entre la situación de personas que actúan en el ámbito de un determinado sector al mismo nivel, como la confrontación entre personas que actúan en el mismo ámbito organizativo. Para ambos niveles ha sido posible considerar, en el análisis, la influencia cobrada por las especificidades biográficas (sexo, edad, educación) y las relativas a la empresa en que operan (dimensiones de la empresa y posición en la cadena productiva). El análisis sintético, a su vez, ha permitido pasar de lo particular a lo general, construyendo tipologías de modalidades de trabajo y de competencias. Para realizar tal proceso de sistematización e interpretación de los resultados se desarrolló un modelo para el diagnóstico de las competencias centrado en las siguientes dimensiones:

- las acciones realizadas por los individuos;
- las actividades a las cuales pueden ser remitidas las acciones;
- la identificación de ámbitos de actividades;

- la identificación de áreas de competencia connotativa según ámbitos de actividad.

La reconstrucción del contexto social, cultural y cognitivo en que actúan los trabajadores del artesanado constituye el escenario en que se ha insertado la información.

Dado el carácter interdisciplinario del abordaje en esta etapa de la investigación, la aplicación de las técnicas de análisis ha exigido una ulterior reflexión de carácter metodológico y ha permitido la puesta a punto de procedimientos específicos para la interpretación.

La identificación de las unidades de base (*acciones, actividades, ámbitos de actividad, áreas de competencias*), que constituyen el punto de partida para desarrollar el análisis, asume una significación particular, como en toda indagación en la cual se utilizan métodos cualitativos. El modelo de indagación ha utilizado las siguientes categorías de análisis, perfeccionando su formalización conceptual:

- *Figuras profesionales de referencia*

Son las figuras profesionales identificadas por las partes sociales. Reflejan la percepción, compartida por los actores que han participado en el laboratorio, de la organización del trabajo y de la articulación de las actividades.

- *Figuras profesionales de las empresas*

Son las figuras efectivamente encontradas en las empresas. Reflejan la autopercepción de la propia posición y de las propias tareas, expresada por cada uno de los entrevistados.

- *Acciones*

Las “acciones” son modalidades conscientes e intencionales de interpretación de la tarea atribuida, de manera explícita o implícita, a las personas.

- *Actividad*

Las “actividades” son agrupamientos de acciones construidas en torno al segmento del ciclo productivo sobre el cual se interviene.

- *Ámbitos de actividad*

Los “ámbitos de actividad” son agrupamientos que integran actividades dirigidas a la obtención del mismo objetivo productivo a pesar de la posible distribución de las acciones conectadas entre varias personas. Tienen un límite

“móvil” en cuanto no es definido de una vez y para siempre y no puede remitirse únicamente a la intervención sobre un segmento del ciclo productivo.

- **Competencias connotativas**

Son las competencias que distinguen la acción de los individuos en un determinado ámbito de actividad, independientemente de la posición jerárquica ocupada. Las competencias **connotativas** han sido diferenciadas en **centrales** y **complementarias**. Las centrales son aquellas que caracterizan la labor de quienes actúan en una determinada posición y en un determinado ámbito. Por lo tanto, son las que se encuentran más a menudo, son más fácilmente generalizables y aparecen “más fuertes” en la orientación de la labor de los individuos. Son definidas complementarias las competencias que aparecen más raramente, pero indican la transición de una situación a otra. Pueden ser asumidas para insertar una visión dinámica en el diagnóstico de la competencia, en cuanto se puede hipotetizar que competencias hoy centrales, pueden volverse complementarias, llegando a ser “marginales”, mientras que segmentos de la competencia connotativa, hoy complementarias pueden, en el corto plazo, volverse centrales e imprescindibles.

El concepto de competencia connotativa prescinde de una distinción entre competencias de base y competencias específicas, en cuanto asume que en el mismo ámbito se pueden catalogar competencias conectadas a un nivel de experiencia diverso, a grados diferenciados de conocimiento formalizado y a la atribución de un diverso poder jerárquico.

Las competencias connotativas para todos los ámbitos de actividad son articuladas en cuatro **áreas de competencia**, que persiguen diversos objetivos, específicamente:

- Las **competencias instrumentales** son aquellas dirigidas a la construcción de un producto, de un segmento de producto o de un servicio. Estas se articulan en “técnicas/tecnológicas” y “conceptuales” y presuponen la aplicación de técnicas, el uso de tecnologías y la aplicación de conocimiento teórico.
- Las **competencias organizativas** asumen el objetivo de optimizar las modalidades normales de producción. Estas son articuladas en “conocimiento del ciclo productivo”, “uso de recursos internos” y “uso de recursos externos”.
- Las **competencias relacionales** son ejercidas para mejorar y multiplicar los flujos de comunicación con fines productivos. A su vez, estas competencias se pueden diferenciar entre las “internas” -que presuponen la gestión de flujos comunicativos en el interior de la organización entre pares, con los gerentes y con los dependientes- y las “externas” que presuponen toda la densa red de relaciones que se constituye con clientes, proveedores,

instituciones, competidores, consultores, servicios y varios actores involucrados en la gestión del proceso y/o de la empresa productiva.

- Las **competencias estratégicas** presuponen la realización de objetivos articulados en el tiempo y dirigidos al mejoramiento de la performance de la empresa: “identificación de procedimientos aplicables a partir de una idea”, “identificación de modos para enfrentar una crisis”, “identificación de modos para innovar la producción”, “identificación de modos para distribuir mejor los productos”, “identificación de modos para promoverse como sujeto” (sujeto colectivo –la empresa– o sujeto individual).

En el ámbito de cada actividad, el individuo puede desarrollar sus competencias en cada una de las cuatro áreas identificadas, independientemente de la posición jerárquica ocupada y de la amplitud de su intervención en los límites de un ámbito particular o entre varios ámbitos de actividad. El nudo central que emerge del análisis es la fuerte conexión entre la dimensión productiva, no predeterminada, y competencias idóneas a la producción, no fragmentadas, pero definibles y desarrollables en relación con los sujetos que garantizan la producción misma.

La noción de actividad -adoptada conforme a las referencias introducidas en los presupuestos de la investigación- es un instrumento útil. Esta se configura no como un acto indefinido, sino como parte de un proceso productivo transformador o bien según los requerimientos del contexto. Se sitúa conceptualmente en un determinado ámbito de actividad, mientras que, en el plano de la construcción de figuras profesionales específicas, puede presentarse asociado a actividades que son colocadas en otro ámbito. La dimensión de la empresa, el nivel tecnológico alcanzado, la posición en el mercado y, sobre todo, la organización del trabajo, condicionan el desarrollo de actividades específicas entre los individuos. Y, mientras más pequeña es la empresa, más se presentan asociadas actividades diferentes, en razón, entre otras cosas, de la historia y de la cultura de la empresa misma, además de las competencias y de las voluntades de quienes han contribuido a realizarla. Por ejemplo, el ámbito de actividad relativo al control del nivel de levadura, en una empresa que produce galletas, puede dar lugar a una figura profesional específica en la gran empresa, donde la cantidad del producto exige procedimientos diversamente sofisticados para decidir cuándo el proceso de “leudado” ha concluido y el producto puede ser horneado mientras que en una empresa pequeña esta misma actividad puede encontrarse asociada con otras actividades distintas, por ejemplo la amasadura; o ser constitutiva del trabajo de un artesano particular que, realizando el producto global, concentra sobre sí a todas las actividades previstas para lograrlo.

Otras investigaciones específicamente ligadas a experimentaciones en el campo<sup>87</sup> han analizado características análogas del saber ligado al trabajo mientras se encuentra en curso el intento de comprender el carácter holístico de la competencia, a partir de la noción adoptada, según las líneas progresivamente compartidas, del enfoque cognitivista adoptado.<sup>88</sup>

La noción es compleja en su descripción, sobre todo en relación al contexto de referencia y a sus límites prácticos y mentales. Si la especificidad y la contextualización en la materia son hoy generalmente reconocidas como principales parámetros de las más acreditadas teorizaciones en materia de transmisión, elaboración, adquisición del conocimiento, es todavía incierto el valor específico del ambiente cultural, su representación social, su relevancia cognitiva. “Pese a todos los esfuerzos puestos en acto, está claro que hay todavía muchos problemas que aclarar sobre cómo el contexto se refiere a una acción de un sector específico, a una actividad, al pensamiento, al aprendizaje y al desarrollo. La noción de contexto como concepto teórico todavía no ha obtenido una definición generalmente aceptada. A menudo, las definiciones de contexto son dejadas implícitas por muchos autores, lo cual ha causado muchas ambigüedades en las definiciones de aprendizaje y pensamiento, obstaculizando, en consecuencia, el desarrollo teórico”<sup>89</sup>.

Los distintos abordajes dejan entrever dos posturas diferentes: las definiciones de contexto en términos de estructuras cognitivas y en términos de “situaciones” están esencialmente ligadas a la persona, si bien las estructuras personales de las que deriva la comprensión del contexto pueden ser influenciadas por factores sociales; la definición de contexto en relación con la “actividad”, al contrario, logra dar cuenta del contexto -social y lingüísticamente construido- en términos de ambiente socio-cultural, que requiere acciones mediadas por los instrumentos, operaciones y objetivos evaluables en el ámbito de una actividad dada. Esta segunda línea de

---

87 Por ejemplo S. Vosniadou, Towards a revised cognitive psychology for new advances, en “Learning and Instruction”, n.2, June 1996, pp. 95-109; C. Zuccheromaglio, F. Alby, Imparare volando: pratiche di lavoro e socializzazione organizzativa, en “Scuola Democratica”, n. 1-2, 2000, pp. 219-234; C. Van Boxtel, J. Van der Linden, G. Kanselaar, Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge, en “Learning and Instruction”, n. 4, August 2000, pp. 311-330; H. Pillay, G. Boulton-Lewis, Variations in conceptions of learning in construction technology: Implications for learning, en “Journal of Education and Work”, n. 2, June 1, 2000, pp. 163-181; D.H. Lim, S.D. Johnson, Trainee perceptions of factors that influence learning transfer, en “International Journal of Training Development”, n. 1, March 2002, pp. 36-48; P. Angervall, P.O. Thang, Learning in working from theory to practice, en T. Tuomi-Grohn, Y. Engestrom, Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing, Pergamon, Oxford, 2003, pp. 257-270.

88 Cfr., por ejemplo F. Blackler, Dal concetto statico di conoscenza al concetto dinamico del conoscere: il knowing come processo e come prodotto della comunità, en “Studi organizzativi”, n. 3, 1999, pp. 5-18; D. Guile, Still and work experience, en “The European Knowledge Economy”, n. 3, September 1, 2002, pp. 251-276; D. Guile, T. Griffiths, Learning through work experience, en “Journal of Education and Work”, n. 12, February 1, 2001, pp. 113-131; R. Harris, M. Simons, P. Willis, P. Carden, Exploring complementarity in on-and off-job training for apprenticeships, en “International Journal of Training Development”, n. 2, June 2003, pp. 82-92; A. Fuller, L. Unwin, Creating a “modern apprenticeship”; a critique of the UK’s multi-sector, social inclusion approach, en “Journal of Education and Work”, n. 4, June 2003, pp. 407-426; H. Rainbird, Skilling the unskilled: acces to work-based learning and the lifelong learning agenda, en “Journal of Education and Work” 2000, B.I.J.M. Van der Heijden, Individual career initiative and their influences upon professional expertise development through-out the career, in “International Journal of Training Development”, n. 2, June 2002, pp. 54-79.

89 B. Van Oers, From context to contextualizing, en “Learning and Instruction”, n. 6, 1998, p. 474.

investigación constituye una importante confirmación del modelo de competencia asumido, del proceso de investigación desarrollado, de las potencialidades del modelo mismo, pero también de la necesidad de una ulterior precisión teórica del problema de partida, relativa a las características del conocimiento ligado al trabajo.

De todas maneras, no hay dudas sobre el hecho de que si se estudia el saber en relación con un determinado ámbito de actividad y se plantea la cuestión del aprendizaje situado, surgen muchos interrogantes sobre cómo las situaciones influyen la construcción compartida del conocimiento. Por ello, resulta útil partir del presupuesto de que el contexto puede ser concebido dinámicamente, es decir, en términos de creación del contexto mismo en un pasaje del “contexto” a la “contextualización”.<sup>90</sup> Esto permite comprender las funciones del contexto en relación con las actividades y los significados atribuidos a estas.

Por lo que concierne a la noción de significado, es necesario hacer referencia a símbolos, lenguajes, formas de elaboración formal y conceptual de la experiencia, para la construcción misma del significado en relación al ambiente en el cual este cumple su función. El contexto representa entonces el “campo” que permite la precisión de los significados, condicionando, de alguna manera, el proceso cognitivo, intentando remover ambigüedades o contenidos no pertinentes.

Desde hace tiempo Ausubel había sentado las bases de la noción de “aprendizaje significativo”, cuya característica es que las ideas expresadas simbólicamente son puestas en relación de manera no arbitraria y sustancial con aquellas ya poseídas, con aspectos existentes e importantes para un desarrollo del conocimiento.<sup>91</sup> Las ideas de Ausubel, han influenciado a la ciencia cognitiva de los años posteriores, con referencia, en lo específico, al andamiaje y a los anclajes para insertar en la estructura cognitiva el material a aprender, operando como organizadores anticipados del saber procedente del contexto de aprendizaje. Ulteriores precisiones, que pueden inscribirse en la teoría de la Gestalt han arrojado luz sobre la manera en que el significado no debe ser visto como dependiente de la sola estructura cognitiva, sino como algo que deriva de la situación y del involucramiento de una persona en aquella situación. La idea de significado de la acción humana remite tanto a corrientes psicológicas como la que se aludió, como a otras, por ejemplo, al interaccionismo simbólico según el cual el contexto tiene que ser entendido como un puente entre los abordajes constructivistas radicales y la ciencia cognitivista tradicional.<sup>92</sup> El contexto puede, entonces, ser visto como una situación que es interpretada por el sujeto que está involucrado directamente. Por este motivo, las situaciones son tan diversas como lo son las personas que las interpretan, de ahí la presencia de diferentes contextos. Cabe mencionar, asimismo, la contribución de la investigación

90 Ibid.

91 D.P. Ausubel, *Educational psychology: A cognitive view*, Holt Renerhart and Wisiston, New York 1968.

92 Cfr., también para las referencias, R.J. Sternberg, R.K. Wagner (comp.), *Mind in Context, Interactionist Perspectives on Human Intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge 1994.



de carácter fenomenográfico,<sup>93</sup> según la cual nada puede ser experimentado sin considerar el contexto y, por otro lado, el modo en que una persona experimenta una situación o un fenómeno lleva al aprendizaje con base en la relevancia atribuida a la experiencia vivida. Sin entrar ulteriormente en lo sustantivo del problema, se muestra claramente que, más allá de las diferentes teorizaciones, si el sujeto y el objeto no son entidades separadas, entonces se definen mutuamente en la actividad humana, siendo dialécticamente correlativos. El modo en que una persona actúa en el interior del contexto de una actividad está conectado a su interpretación de la situación propia de un determinado momento de su vida, y resulta relevante la manera en que dicha persona vive tal situación.

Por todo esto, es evidente que las dinámicas de las actividades se ligan a las acciones sociales y encuentran su fundamento en las complejas interrelaciones de motivaciones, objetivos, medios y fines, en tanto que elementos constitutivos del actuar y de la adquisición de saber.

En definitiva, las acciones y las actividades no tienen un significado por sí mismas, sino en razón del contexto cultural en que se colocan y adquieren significado, ligado, entonces, a un ambiente que puede ser visto como conectado a las estructuras cognitivas o, por otra parte, a las situaciones, con una particular atención al aspecto socio-cultural.

Por tal motivo resulta útil hablar de contextualización como proceso intelectual propio de una actividad sociocultural en curso, resultado de una negociación de significados y, al mismo tiempo, premisa y fundamento para una confrontación dialéctica con la realidad misma, a fin de actuar para transformarla, modificarla, hacerla evolucionar hacia situaciones más democráticas, tanto si se trata de situaciones productivas, como, en un sentido amplio, de situaciones de vida.

## 2.6 ¿Más allá de la competencia?

El análisis desarrollado permite formular una serie de cuestiones, intentando darles respuestas articuladas: ¿por qué es necesaria una formación? ¿El contexto produce competencias que no son adquiribles de otra manera? ¿Qué objetivos debe asumir una acción formativa intencional y cuándo es necesario activarla? ¿Cuáles son las modalidades -en la dinámica entre adquisiciones en el trabajo y adquisiciones posibles en el exterior de aquel- que vuelven eficiente la formación? ¿Qué papel asume la formación en el nuevo diseño de los sistemas del Estado de Bienestar?

En el primer capítulo de este libro hemos tratado temas complejos sobre los mecanismos de transmisión y adquisición del saber, sobre los contenidos y la organización del conocimiento, sobre la relación entre aprendizaje individual y colectivo, entre adquisición del conocimiento y la construcción de la competencia.

---

93 Cfr., por ejemplo, F. Marton, S. Booth, *Learning and Awareness*, Erlbaum, Mahwah 1997.

La reflexión en torno a los cambios organizativos, a la emergencia de un paradigma del trabajo diverso, a la rápida evolución de las tecnologías de la comunicación ha puesto en evidencia el papel del saber en el ámbito del desarrollo organizativo.

Todo esto nos obliga no tanto a subrayar nuevamente su centralidad, sino, de manera coherente con el discurso, a preguntarnos cómo la formación y el acceso al saber tienen que ser pensados nuevamente.

La formación adquiere un carácter central frente a varios aspectos de los procesos de cambio: económico (la globalización de los mercados), organizativo (la afirmación de estructuras “planas” y de organizaciones “en red”), social (la pertenencia a más de una comunidad, la exaltación de las subjetividades); todos estos aspectos son complementarios respecto de las diversidades tecnológicas y de la capacidad de penetración de las tecnologías de la información. En este cuadro, es comprensible la dificultad de especializar los desempeños según el principio de la programación y de la “parcelización” de los saberes, mientras que se evidencia el aumento de la intelectualización del trabajo y de la cantidad de conocimientos requeridos a los trabajadores. A la par, se explicita el ritmo de la obsolescencia de los conocimientos y el papel mismo de la formación en tanto actividad que asume varias finalidades dependiendo del momento en que es administrada. De todas maneras, la recurrencia del cambio y su aceleración comporta la imposibilidad de proponer toda lógica secuencial entre formación y trabajo.

Además, se evidencia que ya no puede sostenerse la idea de que en la vida existe un momento inicial de construcción de un saber profesional sobre el cual se construye todo el recorrido laboral de los individuos, admitiendo que en algún momento esa idea haya sido verdadera. El problema sobre este terreno, no es aquel de la novedad, sino el hecho de que la duración de los ciclos tecnológicos -en el pasado, podía ser más que decenal- se han acortado con una consecuente necesidad, por parte de los individuos, de volver a formarse de manera más frecuente y, en parte, definible sobre contenidos más fáciles de circunscribir. Los “saltos” de paradigma eran espaciados en el tiempo de manera tal que garantizaban la sustitución “fisiológica” de los trabajadores crecidos en el ámbito del paradigma anterior con trabajadores preparados para las lógicas propias de la nueva tecnología. La formación aparece, consecuentemente, como un instrumento para garantizar el alcance de un nivel cualitativamente satisfactorio del trabajo, pero también como una condición para mantener la ocupación. Se delinea con claridad una relación, solamente en parte inédita, entre:

- 1) la construcción de una competencia contextual -respecto del ámbito específico de trabajo- y estratégica, no solo de mera adaptación sino en condiciones de adelantar más que seguir los cambios;
- 2) el desarrollo de una formación recurrente, porque no es episódica sino programada para favorecer el crecimiento de las potencialidades profesionales de la persona, ampliada a contenidos de carácter tanto teórico como práctico y no circunscrita solamente a los contenidos técnicos del trabajo ni asimilables a las actividades de capacitación;

- 3) la predisposición de la acción educativa según esquemas que usan tanto la teoría como la práctica, bajo una lógica que controla la calidad de la experiencia concreta a fin de evaluar su eficacia cultural y formativa;
- 4) la definición de modalidades curriculares y extracurriculares en las cuales los objetivos de la misma formación sean múltiples y el componente inmediatamente profesionalizante no ignore el conjunto de saberes conectados con la autonomía, los derechos, la ciudadanía.

La lógica de la adaptabilidad del individuo a las prestaciones impuestas por la empresa, según un abordaje mecanicista, deja lugar, en la lógica trazada, a la conciencia de la importancia de los ámbitos organizativos como fuente de conocimiento y generadores de soluciones originales a problemas no repetitivos. Las diversas modalidades de construcción y ejercicio del saber profesional deben, por eso, ser conectadas con una formación que, más allá de asumir las características ya citadas, tiene que ser pensada en relación con la multiplicidad de las formas y de los contextos de adquisición del saber.

La investigación no ha resuelto cómo el contexto laboral, en tanto fuente de aprendizaje, puede vincularse de manera clara con acciones intencionales de formación, como procesos cognitivos activados, “haciendo” que se ligen a lo que se aprende observando y escuchando.

La investigación por desarrollarse parece, todavía, amplia: la constatación de que determinadas cosas se pueden aprender solo actuando y no a través de recorridos teóricos de estudio no ha dado todavía respuestas satisfactorias sobre lo que implica la acción en el plano cognitivo y sobre cómo la experiencia produce conocimiento.

La investigación descrita merece ser profundizada ulteriormente a la luz de la adopción del modelo de competencia asumido, prefigurando un saber no separado de su aplicación y asumiendo una visión del trabajo no prescriptiva, sino descriptiva. El desempeño laboral es siempre complejo, sus límites difícilmente remiten al cumplimiento de tareas particulares, ni a la suma de actividades predeterminadas. Es imposible prescribir de una vez y para siempre, imposible estandarizar describiendo modalidades de acción válidas en todas las ocasiones y por esto repetibles en una organización destinada a mutar poco en el tiempo.

Los estudios organizativos han demostrado que esto no era del todo cierto, ni siquiera en las organizaciones tayloristas y fordistas. Incluso usando métodos sofisticados, el trabajo puede ser más descrito que prescrito, porque el contexto específico en que se lleva adelante la actividad de los individuos y de los grupos es un ambiente que determina la naturaleza y la calidad del desempeño. El desarrollo de la misma actividad en contextos diversos puede exigir la activación de distintas competencias o de la misma en formas y modalidades distintas. El ambiente mismo puede, por eso, ser la fuente de un crecimiento de las competencias o, viceversa, inhibir tal crecimiento, mientras que puede influenciar el desarrollo o la explicitación de los saberes individuales.

En definitiva, se puede afirmar, aunque no se responda de modo completo a las cuestiones iniciales que, para ser considerado un ambiente de formación, un contexto laboral debe asumir determinadas características, a las cuales es posible hacer referencia a modo de ejemplo: la organización, la cultura de la empresa, la naturaleza de las relaciones entre las empresas.

La organización, entendida como proceso de creación de “sistemas de sentido”, puede cobrar una importancia extraordinaria para favorecer recorridos y procesos de adquisición de saber. En ella, las tecnologías, en particular las de la comunicación, pueden ser una fuente de formación si son propuestas y utilizadas no solo como instrumentos útiles para la producción, sino como recursos, como ambientes cognitivos en los cuales interactuar y dialogar con los otros, incluso a distancia.

La “cultura de la empresa” es una noción compleja que incluye la historia de la empresa, su génesis, su desarrollo, su estrategia de presencia en el mercado, su configuración relacional y ética, su dimensión constructiva de identidades profesionales y sociales.

La relación entre las empresas es la dimensión meta-empresarial, que en ámbitos productivos concebidos de forma más amplia que la empresa aislada (desde los distritos industriales a las áreas de desarrollo de tecnologías avanzadas) contribuye de varias maneras a la construcción de la competencia de los individuos, a las capacidades de aprendizaje de la empresa misma, a la expansión socioeconómica del área dada.

Otra cuestión planteada por el análisis desarrollado remite a la necesidad de desarrollar métodos de evaluación y certificación de las competencias adquiridas en el trabajo. La cuestión, dada la definición del modelo de competencia asumido y las verificaciones a través de la investigación en el campo, no es para nada marginal y se refiere a los trabajadores en su ingreso en la empresa y en sus recorridos en la empresa y entre las empresas, además de incumbir al conjunto de las empresas y del saber en el sistema productivo dado. El reconocimiento de las competencias adquiridas en el trabajo puede, de hecho, representar, para las empresas, un factor adicional de ventaja competitiva. La calidad del desempeño laboral, asumido como problema colectivo y no meramente individual, constituye una garantía respecto de la obsolescencia de los saberes y de la misma calidad del producto. A tal fin, la empresa puede ser y proponerse como lugar de formación, interactuando con las instituciones formativas y con el sistema de formación en su conjunto. Tal disposición práctica resulta interesante y susceptible de desarrollos útiles, también con el fin de arrojar luz sobre lo que la investigación no ha aclarado todavía respecto a la relación entre adquisición de la experiencia y aprendizaje de carácter disciplinar o formal en general.

Igualmente, la evaluación del saber puede ser encomendada a diversas instancias. Si bien la certificación de las competencias es una actividad institucional que se debe demandar a un organismo, formalmente encargado, no todas las competencias pueden ser certificadas aunque puedan ser registradas. En esto la

comunidad de “pares”-la “comunidad de prácticas” entendida como aquellos que usan instrumentos materiales e inmateriales (metodologías, lenguajes, etc.) para llevar adelante actividades comunes- puede ser la referencia para ayudar a los individuos a evaluarse y a orientarse para aumentar su propio nivel de calificación. Los contextos hoy son múltiples tanto por el aumento de los intercambios posibles a través de las redes de comunicación como por la creación, a través de las tecnologías de la información, de realidades virtuales en donde experimentar y simular procesos. Ambos procesos generan conocimiento y construyen nuevos tipos de relación entre los individuos para los cuales, esencialmente, se multiplican las dimensiones y el espacio de los contextos de vida y de trabajo. Los límites de ambos son, de hecho, cada vez más lábiles, el lugar físico ya no es o no es el único contenedor de los procesos organizativos, cambia la concepción del espacio y del tiempo, la tecnología permite intercambios de información entre personas de una misma comunidad de prácticas, aunque sus miembros no estén físicamente contiguos.

El empleo de los individuos estará cada vez más caracterizado por la multiplicación de los trabajos realizados, tanto porque una misma actividad tenderá a mutar, inclusive de manera profunda, producto de cambios tecnológicos, organizativos y de los mercados como porque serán más numerosas las organizaciones con que se establecerá una relación de trabajo.

Los dos elementos están estrechamente conectados porque el cambio de los contextos organizativos en donde se encuentran insertos modifica las características del desempeño y, por lo tanto, los contenidos del trabajo, con una elevada variabilidad de los unos y de los otros. Los dos elementos, combinados de varias maneras según las ramas productivas, parecen características del “nuevo estándar” del trabajo.

Las formas de regulación contractual del desempeño podrán ser distintas, también las formas organizativas a través de las cuales se produce el desempeño podrán mutar ulteriormente, contribuyendo a definir en plural el concepto de trabajo. En particular, determinadas actividades -más apropiadas, por su naturaleza, para ser consideradas un servicio a contratar más que una actividad interna- son externalizadas, con una acentuación creciente en desempeños de bajo contenido de calificación.

Esto hace posible hipotetizar que, entre quienes tengan una relación contractual que no es *full time* y a tiempo indeterminado, habrá en el futuro, tanto profesionales altamente calificados o con especializaciones particulares -que la empresa considera útiles retener- como trabajadores precarios destinados a llevar adelante las tareas de bajo contenido de calificación.

La identidad colectiva de los trabajadores no está, en absoluto, dada. Debe ser construida y fortalecida tanto a través de una confrontación no conflictiva sino dirigida a tomar los elementos de conexión y los intereses comunes entre trabajo estándar y trabajo no estándar, como definiendo, por este último tipo de trabajadores, la conciencia cultural necesaria para el desarrollo de acciones dirigidas a la adquisición de derechos de carácter colectivo, que permiten conjugar contenidos del trabajo

y formas de regulación contractual del mismo. El pasaje de un trabajo fordista a uno posfordista puede inducir error si da lugar a imaginar que tendencialmente son similares las condiciones de quienes tienen un contrato de trabajo a tiempo completo e indefinido a las de aquellos cuya prestación es regulada por otros tipos de contrato; pero esto no es cierto. Si para ambas categorías de trabajadores, las opciones respecto de las categorías de trabajo ya citadas –autonomía, auto organización, discrecionalidad– no son ni automáticas ni dadas de una vez y para siempre, el tipo de relación de trabajo vuelve disponible tiempo y tutelas aptas para hacer que las decisiones estratégicas relativas a la organización del trabajo adoptada en la especificidad de los contextos sean acompañadas por la adquisición del saber y por el hecho de compartir las implicaciones conectadas con las condiciones de trabajo de las personas.

El margen de riesgo al cual son sometidos todas las categorías de trabajadores aumenta y va de la obsolescencia de los saberes a la discontinuidad del trabajo, al tener que operar en un mercado global, al funcionamiento según una distribución segmentada de tareas, a la falta de acceso a las redes de comunicación, al aislamiento y a la exclusión.

El problema que emerge es intervenir en el riesgo para contenerlo en sus formas extremas a través de un sistema universal de tutelas que lo vuelva más sustentable. Esto implica, para todo trabajador, un umbral de derechos inajenable; gracias también a formas inéditas de representación sindical y a una organización del trabajo que garantice la calidad del empleo, también mediante procesos que, a través de la adquisición permanente y compartida de los saberes ayude a todos a enfrentar el riesgo y a gobernarlo.

Por estas razones, las modalidades de la representación del trabajo deben tener en cuenta la variabilidad de situaciones que el trabajo atraviesa, la pluralidad de los riesgos, la necesidad de una acción inclusiva de sujetos a quienes garantizar el acceso a tutelas adaptadas a las necesidades de los grupos específicos. En ese marco, la formación se caracteriza como derecho universal del cual tiene que depender la revisión de los sistemas de Estado de bienestar coherente con el modelo de trabajo vigente y con la multiplicidad de las exigencias de los ciudadanos en tanto trabajadores. Paralelamente, a la negociación de la organización del trabajo aparece una cuestión destinada a extenderse a todas las formas de trabajo de las que, de todas maneras, depende el resultado económico de la empresa.

La formación, como contenido negocial, ha sido materia tanto de contratación como de concertación y la jurisprudencia del trabajo le ha dedicado particular atención. Es una cuestión central para los trabajadores tradicionales y para aquellos que entran o están en el mercado del trabajo con contratos particulares “no estándar”. Por supuesto, los trabajadores viven la calificación y la recalificación como un instrumento que les garantiza la posibilidad de seguir en los mercados de trabajo de referencia y de mejorar su posición en estos. La investigación muestra que, ahí donde el modelo fordista no ha podido afirmarse, como en el artesanado, el trabajo no es una entidad uniforme y abstracta. Ha evidenciado cómo las personas

involucradas construyen, en el trabajo mismo, su propia identidad, dando vida a representaciones sociales y a la cultura de las personas y de los grupos. Es, por lo tanto, importante que se entienda cómo el conocimiento se desarrolla de una forma que liga la adquisición de competencias contextuales y de competencias estratégicas con saberes propios de la convivencia civil y la democracia. Esto resulta esencial no solo para considerar, a los fines de la investigación, los aspectos subjetivos y simbólicos, sino porque es posible, contemporáneamente, garantizar las exigencias de la empresa y construir una nueva dimensión social del trabajo. La necesaria conexión y el hecho de compartir sistemas de sentido entre los que contribuyen a la producción de un bien o de un servicio son útiles para el éxito del proceso productivo. Al mismo tiempo, exalta la dimensión social del trabajo en tanto elemento constitutivo de una sociedad fundada sobre reglas de convivencia que permiten al trabajador reconocerse en una identidad cultural, generada por el mismo trabajo y, paralelamente, surgida del hecho de ser parte de una sociedad civil y democrática.

El modelo de indagación adoptado en la investigación descrita evidencia cómo el contexto de referencia para el análisis de la competencia puede ser extendido. La investigación se ha desarrollado moviéndose del marco socioeconómico al análisis organizativo y de este al análisis de los recorridos de profesionalización y de las competencias.

El saber profesional ha emergido como un conjunto complejo, diversamente descriptible en componentes difícilmente separables entre sí en la realidad concreta y susceptible de ser subdivididos solo con fines explicativos.

La competencia se confirma como contextual, no definible de una vez y para siempre, connotada en razón de los contextos en que se despliega.

Por eso ha sido definida, justamente, “connotativa” la competencia que da cuenta de las acciones de las personas en un determinado ámbito de actividad, sin entrar en lo sustantivo de la posición ocupada. Las competencias connotativas han sido nuevamente distinguidas en centrales y complementarias. Se puede indicar, por ejemplo, en el caso de las empresas textiles, donde el proceso de externalización del producto está fuertemente acentuado, cómo el desplazamiento de la producción a un régimen de subcontratación en el ámbito de países extranjeros ha transformado el manejo de idiomas, en particular el inglés, de competencia complementaria a competencia central.

Las competencias connotativas son articuladas en cuatro áreas de competencia (competencias instrumentales, organizativas, relacionales, estratégicas), que resultan fuertemente ligadas en el diseño de un modelo de competencia absolutamente diverso del parcelado, propio de la organización taylorista del trabajo.

El llamado “pensamiento práctico en acción”<sup>94</sup> aparece fuertemente caracterizado en razón de las condiciones del trabajo, ya sean estas inmediatamente observables o estén determinadas por la variada distribución de las sedes de diseño, realización, distribución y comercialización del producto. Esto no resulta, por otra parte, suficiente para fijar de una vez y para siempre todas las características de una figura profesional que parece destinada a modificarse en el tiempo. La indagación muestra que tal mutación no se da contemporáneamente en todas las competencias que constituyen la figura, sino que, con la mutación de las actividades particulares, se desarrollan diferentes articulaciones de las mismas competencias en la composición de las figuras mismas. Los ámbitos de actividad en que están distribuidas las competencias mantienen, al contrario, una relativa estabilidad. Tomando como ejemplo una fábrica de muebles, en la cual la producción es automatizada con el auxilio de la instrumentación informática, se puede registrar cómo los ámbitos de actividad siguen siendo necesarios para llevar a cabo el proceso productivo, a pesar del hecho de que las actividades mismas puedan llevarse a cabo por personas y por máquinas que absorben las competencias humanas.

Esto no significa renunciar al uso de la noción de competencia, después de haber afirmado su carácter holístico, sino profundizar en el análisis, para entender cómo tal extensión se vincula con la naturaleza democrática de las relaciones interpersonales y de la sociedad civil.

Sobre este tema nos detendremos en las próximas páginas, donde, a partir de la confirmación del modelo adoptado, se profundizan sus características en relación, primero, con la formación continua y, después, con la progresiva ampliación del contexto de referencia, en términos concretos y en las representaciones de los particulares y de la colectividad.

---

94 La noción es retomada de B.E. Rogoff, J. Lave (comp.), *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*, Harvard University Press, Cambridge-Londres 1984.







## Capítulo 3

### La formación continua



## 3. LA FORMACIÓN CONTINUA

### 3.1 Los lugares y los tiempos

La formación continua no es solo un componente no complementario de la formación inicial, sino también parte integrante de un proceso permanente de adquisición, elaboración y transmisión del saber.<sup>95</sup>

Cada sujeto reelabora, de hecho, la información que recibe del ambiente en que está inserto, reorganizándola en función de hipótesis más amplias, operando mediante estrategias no siempre identificables o previsibles en un proceso ordenado de “enseñanza-aprendizaje”. A ello puede conectarse, además, el debate iniciado desde hace tiempo<sup>96</sup>, sobre la relevancia del ambiente y del sistema social en el que el sujeto es colocado; sobre la importancia tanto de las situaciones existenciales como de las formas con que se intentan promover procesos de adquisición del saber y de crecimiento de la demanda de conocimiento; sobre la necesidad de una revisión sustancial en la definición de cuáles deben ser los espacios formativos, sugiriendo, en los casos de actividades educativas intencionalmente promovidas, la intervención en el ambiente educativo, en sus componentes espaciales, temporales, relacionales, comunicativos, simbólicos, operativo-motores, de modo que se realicen en este formas idóneas a la activación de procesos cognitivos.

---

95 A lo largo de la exposición no se hace referencia a la amplia y reciente normativa nacional sobre la formación continua. Esta está constituida por importantes leyes, entre las cuales: Ley 219, 19 de julio 1993 (intervenciones urgentes en apoyo a la ocupación), artículo 9 (intervenciones de formación profesional); Ley 196, 24 de junio 1997 (normas en materia de promoción de la ocupación), artículo 17 (reordenación de la formación profesional); Ley 53, 8 de marzo 2000 (disposiciones para el apoyo a la maternidad y la paternidad, para el derecho al cuidado y la formación y para la coordinación de los tiempos y las ciudades), artículo 6 (licencias para la formación continua); Ley 388, 23 de diciembre 2000 (Ley de Presupuesto 2001), artículo 118 (intervenciones en materia de formación profesional y disposiciones en materia de actividades desarrolladas en fondos comunitarios y de fondo social europeo)

Ley 289, 27 de diciembre 2002 (Ley de Presupuesto 2003), artículo 48 (fondos interprofesionales para la formación continua); Cfr. entre estos, J. Delors, Livre blanc “Croissance, compétitivité, emploi”, Bruselas, 1993; E. Cresson, Livre blanc sur l'éducation et la formation, Bruselas, 1995; Comisión Europea, Agenda 2000, Para una unión más fuerte y amplia, Bruselas 1996; Comisión Europea, Memorandum sobre el aprendizaje permanente, Bruselas 2000; Reglamento (CE) n. 1260/1999 del Consejo del 21 de junio 1999 con disposiciones generales sobre los Fondos Estructurales; Reglamento (CE) n. 1784/1999 del Parlamento Europeo y del Consejo del 12 de julio 1999 relativo al Fondo social europeo; U.E. – Fondo social europeo, Q.C.S., Objetivo 3, 2000-2006; U.E. – Fondo social europeo, Q.C.S., Objetivo 3 (Decisión de la Comisión Europea del 18 de julio 2000). Para más referencias cfr. F. Frigo (comp.), Le buone pratiche nella formazione continua, Isfol, Milán 2000; F. Frigo (comp.), La formazione continua nella legge 263/93. L'esperienza della circolare n. 174/96 – Quaderni di formazione, Franco Angeli, Milán 2001; P. Dandolo y R. Pettenello, I fondi per la formazione continua. Una scommessa da giocare, Ediesse, Roma 2003; G. Coronas, La formazione continua dei lavoratori. Fondo sociale europeo, accordi, norme nazionali, Ediesse, Roma 2003.

96 Cfr., también para las referencias, S. Megnagi, Conoscenza e competenza. Loescher, Turin, 1992.

Esto es posible ofreciendo contextos y modos para aprender mediante el ejercicio de capacidades propias de las diversas “inteligencias”. Es esencial utilizar las competencias que el sujeto ya posee, no limitarse a las lingüísticas y lógico-matemáticas -desde siempre privilegiadas en la educación general y, en medida relevante, en la misma formación profesional- sino promover también las comunicativas, relacionales, simbólicas, psicológicas, motoras que cada individuo posee. De hecho, cualquiera sea el nivel de escolaridad y de habilidad de base, existe siempre un conjunto de competencias que el individuo domina, sobre las cuales fundar la intervención educativa. La interacción social sostiene, de hecho, la importancia del plano emotivo porque permite al individuo compartir dificultades y problemas, comunicar, hacer observaciones, explicitar puntos de vista y, así, proceder a la solución utilizando los aportes de los demás para construir el andamio necesario para ulteriores adquisiciones.

Tal disposición sugiere razonar no solo en términos de “cosas que vienen antes” y “cosas que vienen después” sino, más bien, sobre el contexto social y sobre los modos en que este actúa en la elaboración de los conocimientos, sobre cómo favorece o no la recolección, la comprensión, el análisis y la sistematización de datos de la experiencia.

De acuerdo a lo sostenido hasta aquí, el análisis requiere el desarrollo de la definición del saber y de la competencia, referencias precisas a la relación existente entre disciplinas diversas, una determinación de lo que se puede unir y lo que debe ser descartado. La situación actual, por lo que remite a tales nexos, se presenta compleja. Lo es, en particular, por la falta de un trasfondo teórico que vincule temáticas disciplinarias específicas, propias del análisis curricular, con contextos reales de vida y de trabajo donde la competencia se expresa en sus formas más amplias. De hecho los estudios están fuertemente condicionados por las especializaciones existentes entre disciplinas diversas, entre grupos de disciplinas afines, entre concepciones teóricas de referencias y consecuentes modalidades de indagación.<sup>97</sup>

Tal heterogeneidad se encuentra, de hecho, en la base de cuestiones que se plantean en la prefiguración de acciones educativas en contextos diferentes y que remiten a la secuencia lógica y psicológica que debe asumirse en el análisis de las necesidades de conocimiento, en la definición de las relaciones entre desempeños requeridos, competencias necesarias, contenidos de saber y condiciones para su posible adquisición, congruencia entre exigencias y capacidades adquiridas.

No es casual que en la educación de los adultos, en la calificación profesional y, más específicamente, en la formación en la empresa -ámbitos que revisten particular interés, respecto a los problemas mencionados- la propuesta de desarrollo de competencias acontezca normalmente a través de la crítica de cada disciplina y la propuesta de una “interdisciplinariedad”, donde la validez de las adquisiciones cognitivas surge en relación con datos e información que van más allá de los límites

---

97 Cfr. A. Visalberghi, *Le variabili centrali di un sistema nazionale di analisi del prodotto scolastico*, cit.

entre disciplinas, intentando hacer converger distintos aportes a la solución de problemas de relevancia concreta.

Es importante tener en cuenta semejante distinción a la hora de considerar las características del conocimiento. Por ejemplo, es evidente que las competencias especializadas tienen una connotación fuertemente disciplinar e, incluso cuando se abren a la relación con las otras especializaciones, tienden a mantener su peculiaridad determinada. De todas maneras, si bien por lo general están ligadas originalmente a un ámbito disciplinar, en su progresivo desarrollo franquean sus límites, asumiendo las otras disciplinas como recursos para la solución de cuestiones concretas, sobre todo si se aplican también a la coordinación y a la gestión de las actividades de otras personas.

La realidad del trabajo, en particular, plantea la necesidad de un saber que, en muchos casos, no puede ser reconducido a ninguna disciplina consolidada o remite a competencias sobre las cuales interviene más de una disciplina. De todas maneras, nos encontramos a menudo frente a ciencias cuyo estatus teórico es fluctuante. Esto puede pasar también en presencia de un sistema hipotético-deductivo desarrollado, de métodos de verificación empírica de los hechos claramente definidos, de modalidades de elaboración sistemática de las recolecciones de alto nivel de complejidad. La situación evidencia, en definitiva, dos temáticas fundamentales en el análisis del conocimiento: la primera, ya mencionada, está constituida por la relación compleja entre saber y disciplinas que no se limite a una respuesta a exigencias inmediatas, sino que se elija un análisis paralelo y exigente de carácter epistemológico sobre las relaciones entre las áreas de indagación; la segunda remite al carácter mutable, en relación con cambios objetivos y a los desarrollos de la investigación, del esquema conceptual y de los procedimientos de investigación de las mismas disciplinas.

Las dos cuestiones inciden en la definición del conocimiento que, de todos modos, se configura como un conjunto complejo y articulado de habilidades y capacidades. Por ello, la reducción del saber a desempeños específicos no es del todo legítima si se quiere analizar de manera completa una actividad profesional. Las competencias, aunque estén ligadas a aspectos observables y medibles, son difícilmente articulables según performances previsibles en el ámbito de un proceso ordenado de ejecución, en cuanto son determinadas por formas de elaboración del saber que diferencian, entre sí, desempeños igualmente eficaces respecto del objeto sobre el cual se aplican.

Este dato depende del hecho de que la adquisición de habilidades es diferente de un sujeto a otro; de hecho, no hay una adquisición de conocimiento que no se funde en aprendizajes anteriores que promuevan su desarrollo, conectado con la elaboración de nuevos conocimientos en estrecha relación con el anterior.

El aprendizaje “no solo no es, (...) sino de manera absolutamente excepcional, un efecto de enseñanzas deliberadas, no es solo una actividad de descubrimiento autónomo sino también socialmente estimulada, pero en general está arraigada en

una forma extremadamente compleja, intrincada y diminuta en actividades recreativas exploratorias en las que el ser humano participa desde casi el nacimiento<sup>98</sup>. Ese proceso tiene un carácter “espontáneo” en el sentido de que “casi todo lo que el hombre aprende lo hace ‘espontáneamente’, es decir, en formas de autoorganización de comportamientos cada vez más complejos, perceptivo-motores, operadores a nivel concreto, operadores a nivel simbólico, más o menos socializados, más o menos capaces de involucrar emocionalmente, más o menos generalizables en sistemas hipotéticos-deductivos (...): el ser humano utiliza los materiales del ambiente, inclusive aquellos representativos y verbales de origen social, según sus leyes internas de desarrollo, según sus gustos activos, según sus curiosidades y la maduración de sus intereses”.<sup>99</sup> Este abordaje de las cuestiones del desarrollo intelectual y cognitivo no devalúa la importancia de la enseñanza intencional, programada, formalizada, tal y como es impartida en diversos ámbitos y en pos de objetivos precisos, ni contradice las afirmaciones anteriores sobre la complejidad entre procesos de descubrimiento y procesos de recepción y elaboración de la información en la adquisición del saber. El dato que se quiere subrayar es que no puede haber ninguna adquisición de conocimiento que no esté fundada en aprendizajes anteriores y, de manera significativa, espontáneos, que promuevan un desarrollo vinculado con la elaboración del nuevo saber en estrecha relación con el anterior: “la paradoja (solo aparente) que aquí se quiere sostener es que el aprendizaje anterior precede siempre y necesariamente a la enseñanza eficaz”.<sup>100</sup>

Naturalmente, el aprendizaje que precede a la enseñanza no tiene exactamente el mismo carácter cognoscitivo de la enseñanza posterior. Es decir, no se quiere sostener que uno deba aprender por sí mismo la ley del péndulo antes que se la hayan enseñado, no importa de qué modo (por enunciado general seguido de una demostración, por demostración del docente o a través de experimentaciones llevadas a cabo por los mismos alumnos). Se quiere decir que para entender y metabolizar la ley del péndulo, ya se deben tener claros ciertos conceptos operativos como largo, duración, peso, tamaño, y que estos conceptos se construyen prevalentemente a través de actividades espontáneas, más que en relación con actividades didácticas específicas. Es decir que existe una suerte de prioridad ideal del aprendizaje por sobre la enseñanza, y una prioridad del principio de la espontaneidad por sobre la intencionalidad didáctica.

Dada esta premisa es posible retomar el tema de la relación entre conocimiento y disciplinas, para observar que, en general, la diferenciación entre aquel y estas se configura como resultado de un proceso de elaboración diferente que parte, de todas maneras, de un saber originariamente especializado, fuertemente ligado a elementos teóricos abstractos.

---

98 A. Visalberghi, *Insegnare ad apprendere*, La Nuova Italia, Florencia 1988, p. 14.

99 Ibid, pp. 14-15.

100 Ibid, p. 15.

Tomando nuevamente como ejemplo al trabajo, se puede observar que las competencias esenciales en cada tarea de responsabilidad son aquellas relativas a la solución de problemas, a la toma de decisiones, a la capacidad de relación y de argumentación. Se trata de áreas de competencia consideradas necesarias en varios niveles profesionales, obviamente útiles en relación con competencias especializadas específicas y características de las figuras con tareas de dirección. Tales competencias no son, evidentemente, adquiribles mediante la exclusiva transmisión de contenidos disciplinares. Por ese motivo, si bien está centrada en disciplinas formalizadas, la formación debe ser articulada de manera que permita “injertos” de experiencia que se conecten, gradualmente, al saber general, garantizando un progresivo control y autocontrol, de sus recursos por parte del sujeto. Esta es la condición para que el conocimiento sea utilizable en situaciones diferentes de aquella en la que ha sido adquirido y permita la solución de problemas y la toma de decisiones. Es el prerrequisito necesario para una orientación respecto del trabajo que, en presencia de una innovación continua, debe ser incesantemente decodificada y reinterpretada. El término “orientación”, en este marco, se refiere a la capacidad de enfrentar lo nuevo, no en términos de una disposición genérica, sino de un sistemático enlace de conocimientos por adquirir con áreas de un saber precedente. Esto resulta posible reflexionando sobre problemas que se plantean y operando una nueva estructuración de las propias competencias para enfrentar situaciones nuevas o no previstas.

La solución de problemas, el *problem solving*, como ya dijimos brevemente, no se funda en la simple adquisición de información que, en última instancia, puede no ser necesaria, sino sobre los diversos fines de la que ya se posee para precisar las cuestiones a enfrentar. De hecho, las situaciones de *problem solving* dependen a menudo de problemas planteados de manera equivocada y que requieren una estructuración diferente para ser solucionados. Por eso la capacidad de solucionar problemas es, frecuentemente, una capacidad de formularlos correctamente, es el resultado de un proceso de comprensión y representación, de estrategias de elaboración de la información, producto, a veces, de actos creativos respecto de las condiciones existentes. Las competencias específicas de *problem solving* se ligan, consecuentemente, a las capacidades lingüísticas del sujeto, a las habilidades lógicas, a las de interacción y comunicación, a la relación entre conocimiento y pensamiento.

En concreto, las mismas capacidades de relación interpersonal son, a menudo, capacidades de adecuación a situaciones no experimentadas de modo totalmente análogo en ocasiones anteriores. Llevado al extremo, se puede afirmar que las capacidades de relación son capacidades de “solución de problemas” conectadas a la interacción con otras personas. Se trata, en conjunto, del conocimiento de los propios recursos, en términos de modalidades preferenciales de acción, de razonamiento, de utilización de la memoria. Si el manejo autónomo del propio saber implica capacidad de análisis de las situaciones, de solución de problemas, de adquisición ulterior de conocimiento, de toma de decisiones, la progresión de tales



capacidades se funda en un ejercicio constante de reelaboración de la información, con la prefiguración de un pasaje, eventual pero no obligatorio, a una etapa operativa.

Por eso, la misma “cultura” profesional es tal solo si se constituye en una sólida premisa para el desarrollo ulterior de competencias. Estas pueden estar ligadas o no a una disciplina dada, reconocida en sus referencias teóricas, históricas y diversamente connotadas. La comprensión de esa característica constituye una de las vías preliminares de acceso a las disciplinas afines. Por lo tanto, el objetivo en la formación es promover modalidades de conceptualización y de razonamiento para un desarrollo de la capacidad de aprendizaje y no solo de capacidades operativas conectadas con un área del saber. Tales habilidades deben estar ligadas, en parte, a competencias consolidadas en un ámbito dado y, en una parte más significativa, a la organización de las competencias mismas para su utilización en contextos cercanos. Las habilidades de estudio, de “aprender a aprender”, dependen, de hecho, de los modos de representar, sintetizar, reorganizar nociones e información y no solo de la “cantidad” acumulada de las mismas. La solución de problemas y la toma de decisión están, por lo tanto, unidas a las potencialidades autónomas de los sujetos en la elaboración y en la posterior utilización del saber.

Estas habilidades se fundan tanto en el manejo de las formas de abordar las situaciones y los problemas reales, como en la verificación de los mismos procesos de adquisición y reorganización del conocimiento. Las capacidades de solución se basan, asimismo, en la autonomía de cada uno respecto del juicio sobre dinámicas, actitudes y orientaciones. Se ligan, desde ya, a aspectos psicológicos y del carácter, pero están positivamente conectadas con la certeza que cada persona desarrolla respecto de su saber, verificado y utilizado en ámbitos diferentes.

En esa perspectiva, la competencia, definida como saber y habilidad operantes en un contexto, asume una consistencia específica en la estrecha relación entre contenidos de conocimiento, su utilización, su control, su elaboración y reelaboración. En su connotación se requiere riqueza de saber teórico, aun cuando se manifieste en actividades mediatamente prácticas. Su configuración se perfecciona a través de su desarrollo permanente. La solución de problemas, como parte de la competencia, debe estar conectada, de todos modos, a la comprensión de las cuestiones que surgen de los procesos de decisión, de acción, de relación, que a menudo no remiten exclusivamente a una actividad particular. Puede extraer beneficios del saber específico, pero exige el aporte de más de una competencia disciplinaria, aclarando, a quien opera, cuáles deben ser las características del saber requerido.

Por lo tanto, retomando algunas ideas desarrolladas hasta aquí: se puede observar cómo una formación eficaz requiere, respecto de una particular área del saber, ciertas competencias de utilización y de desarrollo de la misma; cómo se configura, en relación a muchos ámbitos disciplinarios, conocimiento sobre el uso de cada disciplina, capacidad de discusión con los especialistas, competencias para gobernar su aplicación por parte de los mismos, en función de los objetivos definidos; cómo, en tal proceso, cobran importancia las competencias fundamentales de base dirigidas a permitir una estrecha relación entre contenidos de conocimiento,

su uso, su manejo, su recurrente desarrollo; cómo el nudo gordiano no es una de las dimensiones del saber sino que consiste, más bien, en el modo de seleccionar y elaborar la información, en las reglas utilizadas y en las estrategias adoptadas para ejecutar una actividad, solucionar un problema, tomar una decisión.

Este abordaje de la cuestión resulta razonable y vinculado, además, a la calidad del contexto de vida y de trabajo que puede favorecer o no el pasaje de operaciones mentales a acciones eficaces y creativas. Solamente las actividades automotivadas -en las cuales el compromiso requerido es posible a través de acciones fundadas en una amplia autonomía y en potencialidades de crecimiento cultural- son, de hecho, capaces de estructurar de manera innovadora y flexible los comportamientos, de cualquier tipo; mientras que el tipo de tarea requerida en la situación particular puede ser una prioridad de las competencias sectoriales o generales.

Por todo esto, se puede afirmar que si el aprendizaje es a menudo considerado un efecto de la enseñanza, sobre todo por parte de los formadores, la relación entre procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje es extremadamente más compleja y, de todas maneras, los espacios, las ocasiones, las modalidades de aprendizaje pueden ser del todo ajenas a ámbitos propiamente de formación. Análogamente, se puede observar que en las sedes de enseñanza las cosas enseñadas no son comprendidas por todos, no lo son siempre, no lo son todas y, sobre todo, nunca lo son todas del mismo modo.

Dada esta premisa, es posible retomar el tema de la competencia resaltando su carácter “contextual”, en tanto conjunto de conocimientos y habilidades que se despliegan en relación con contenidos no siempre definibles en términos de una sola disciplina. Es posible observar, ahora, que no se pueden poseer todos los conocimientos y las habilidades con respecto a una realidad operativa dada.

Entrando más en lo sustantivo de esa cuestión -sin retroceder a la solución disciplinar como única solución “razonable” en relación con el problema expuesto- se puede agregar que una parte del saber que cada quien posee tiene un carácter disciplinar. De todas maneras, respecto de una amplia variedad de disciplinas, es posible asumir una articulación de los niveles de profundización ordenados jerárquicamente y relativos a:

- el conocimiento de la existencia de un ámbito disciplinar de análisis y de los saberes correspondientes de modo más pormenorizado;
- la capacidad de discusión, con los expertos de la misma disciplina, para plantearles preguntas, comprendiendo las respuestas y confrontando los mejores métodos para el análisis de los problemas en cuestión;
- la capacidad de utilización de la disciplina, de sus categorías lógicas, de sus conceptos de base, de los cuales se conocen los límites y las potencialidades;
- la capacidad de desarrollo de la disciplina mediante la verificación y el uso crítico a través de la búsqueda de sus presupuestos teóricos y de

sus modalidades operativas. Tal diferenciación por niveles, respecto de disciplinas particulares, puede ser útil para analizar la competencia no solo en términos cuantitativos, de “nociones” que se poseen, sino sobre todo en términos de capacidad de uso de los conocimientos, de enlace con otros conocimientos, utilizables fuera de aquellos que se poseen y destinados, además, a enriquecerse mediante la experiencia.

Es posible, por lo tanto, asumir que un saber especializado no exige de conexiones necesarias con otros ámbitos disciplinares, de los cuales hay que comprender las premisas teóricas y las categorías lógicas. Esto es necesario para evitar entrelazamientos no siempre legítimos y escasamente eficaces. Surge, en mayor medida, respecto a un saber que no puede considerarse adquirido de una vez y para siempre, sino que tiene que ser susceptible de progresivos desarrollos en el tiempo.

Asimismo, si los diferentes medios, las diversas modalidades conceptuales e instrumentales de elaboración del saber, tal y como han evolucionado en las distintas culturas, han “alterado radicalmente la información que los miembros de la cultura eligen del mundo perceptivo”,<sup>101</sup> resulta razonable hipotetizar que la competencia depende de manera significativa del modo en que cada cultura define y otorga sentido a las habilidades de base. Además, si en el interior de una misma cultura son varios los modos de imaginar y representar la realidad, la transmisión y adquisición del saber, en el ámbito educativo, se desarrollan según secuencias en las cuales formación de base y construcción de competencias específicas se alternan de manera no siempre homogénea en el tiempo y en el espacio.

Según el modelo de tipo generativo adoptado, cada saber se configura como fuertemente ligado a las representaciones mentales, a las interpretaciones de la realidad, coherentemente o en desacuerdo con la ciencia académica, a las formas en que son construidas estas interpretaciones, al uso posterior del saber en el ejercicio de una actividad determinada. La reflexión en curso en ese ámbito parte del rechazo del reduccionismo empirista y se desarrolla, por su necesidad intrínseca, analizando procesos conectados con la cultura y la experiencia de cada individuo.

En definitiva, se pueden asumir orientaciones concordantes: sobre el carácter constructivo y organizado del conocimiento individual; sobre el hecho de que se conoce y se conceptualiza en función de cuadros de referencia diversamente identificados; sobre el hecho de que el recuerdo, la transformación, la elaboración para la reorganización conceptual no siguen necesariamente reglas rigurosas o preestablecidas, sino que se mueven, a menudo, según criterios típicos del sentido común; sobre el hecho de que los conocimientos poseídos, cualquiera sea su carácter y su estructura organizativa, guían la observación, la selección de nuevos conocimientos, las actividades mentales y cada operación que permite ulteriores adquisiciones.

---

101 D. R. Olson, *Cognitive Development*, Academic Press, New York [1970] 1979, p. 55.

Los procesos cognitivos tienen, en esencia, un carácter activo y dinámico en el cual cuadros de referencia, sistemas de expectativas y capacidades de combinación, filtro y conexión entran en relación con los contenidos del saber y se unen al desarrollo de actividades específicas.

La adquisición de conocimiento en la vida ordinaria y en situaciones laborales depende, como observamos, de las diferencias individuales, del estilo cognitivo, de estrategias específicas, ligadas también -pero no solo- a la edad, utilizadas para enfrentar una tarea cognitiva y operando concretamente en los tiempos y en los espacios dados, sean estos físicos o mentales.

### 3.2 Dinámicas del cambio

Los estudios sobre las mutaciones en la duración, la movilidad social ascendente y los grados de normatividad en el ciclo de la vida han puesto de relieve<sup>102</sup> en el último siglo cómo surgieron las condiciones que permitieron el desarrollo de dos procesos temporalmente distintos: el primero, de progresiva institucionalización y regularización, tanto demográfica como normativa, de los ascensos sociales y de las secuencias temporales cada vez más homogéneas entre individuos y grupos sociales; el segundo, por el contrario, de desregulación de los modelos normativos que habían emergido anteriormente.

El primer proceso, la así llamada “institucionalización” del ciclo de la vida, que nace a comienzos del siglo pasado y emerge claramente en los años cincuenta y sesenta, ha sido el resultado de fenómenos diferentes y vinculados entre sí, entre los cuales se encuentra un mayor control sobre el ciclo de la vida, tanto por parte del mercado del trabajo y las empresas, como por parte del Estado, a través de la introducción de reglas relativas a los ascensos sociales y duración de un periodo temporal y de edades específicas y distintas con respecto a la elección y a los recorridos de vida. Por ejemplo, la definición de edades de acceso y salida para la participación en el mercado del trabajo, edad de la obligatoriedad escolar y de prosecución de los estudios, la institución de edades mínimas para el matrimonio y la regulación normativa de las obligaciones mutuas entre los cónyuges y entre las generaciones. Junto a ellas aparecen reglas culturalmente compartidas sobre lo apropiado de las secuencias (primero se estudia y después se trabaja; para los varones, primero se tiene un trabajo y después se contrae matrimonio; antes se contrae matrimonio, después se tienen hijos y así sucesivamente) y de los comportamientos de edad.

El aumento de la posibilidad de control sobre la propia existencia debido al aumento de las expectativas de vida en edad joven y adulta ha sido acompañado por la mayor seguridad -respecto de los riesgos sociales de enfermedad, desempleo, inhabilidad en el trabajo- producto del desarrollo de formas de seguridad social.

<sup>102</sup> Cfr. en particular, C. Saraceno, Dalla istituzione alla de-istituzionalizzazione dei corsi di vita femminili e maschili, ponencia en el convenio internacional sobre “I tempi, i lavori, le vite”, Turín, 18- 19 de abril 1991.

Las mutaciones demográficas, en particular aquellas relativas a la mortalidad infantil y adulta, consecuencia de cambios en el acceso a los recursos alimentarios e higiénico-sanitarios, han sido otros elementos importantes de estabilización del ciclo de la vida.

A partir del entrelazamiento de estos fenómenos se ha desarrollado el ciclo de vida definido como “normal”, en el cual se habla de “edades aptas”, de currículos (laborales, familiares, escolares) regulares o, a la inversa, irregulares. El acceso a un “ciclo de vida normal” se ha vuelto progresivamente tanto un requisito de respetabilidad social como un objetivo a alcanzar para la mayoría de las personas, a pesar de que se hayan mantenido diferencias en cuanto a la clase social, con recorridos educativos y laborales más breves y “envejecimiento” más precoz entre las clases trabajadoras.

Seguían permaneciendo excluidos de los recursos principales de esta regularidad los que no tenían una ocupación acorde a sus calificaciones y los desocupados de largo plazo, los trabajadores de la economía ilegal, una parte de los estamentos rurales, la casi totalidad de los inmigrantes. Este modelo, de todos modos, representa cada vez más el ideal hacia el cual se debe tender y del cual se ofrecen incluso “subrogantes” bajo las formas de asistencia social y subsidios.

Los años cincuenta y sesenta han registrado la difusión máxima de este modelo, tanto en los hechos como en su valoración. El haber alcanzado esta forma de seguridad y previsibilidad no ha sido solo una imposición desde el exterior, sino que también fue el resultado de muchas luchas de los trabajadores. Los conflictos sobre la regulación y el control del tiempo no competen solamente a la duración de la jornada laboral, sino al ascenso durante el período total de la vida.

Este proceso ha producido, además, una particular forma de división sexual de trabajo. De hecho, mientras un número cada vez mayor de varones accedía a relaciones de trabajo remuneradas, caracterizadas por condiciones de seguridad, previsibilidad y protección social, las mujeres salían progresivamente del mercado del trabajo, se quedaban en los sectores más “informales” y menos garantizados o tenían acceso a formas de protección mediante el matrimonio, a través de su posición de “familiares a cargo” en el ámbito de las políticas de seguridad social y, también, fiscales.

La familia y la división sexual del trabajo constituían al mismo tiempo un aspecto complementario tanto de la organización del trabajo, de los pedidos de disponibilidad temporal y de movilidad territorial que permite a los trabajadores, como de la misma organización del estado de bienestar, respecto del cual las mujeres proveen la mayoría del trabajo de cuidado y de reproducción necesario, incluyendo el requerido por el desarrollo del propio estado de bienestar.<sup>103</sup>

---

103 Cfr. L. Balbo (comp.), *Time to care*, Franco Angeli, Milán 1987.

Las formas de regularización y garantía de los ciclos de vida que se han desarrollado a lo largo de la primera mitad del siglo pasado han sido, de hecho, organizadas en lo que ha sido llamado el complejo “familia-trabajo-sistema de seguridad social”, fuertemente marcado por relaciones de género.<sup>104</sup>

El segundo proceso, más reciente, la desinstitucionalización de los ciclos de vida, ha representado una inversión de la tendencia, en cuanto ha introducido elementos de diferenciación y menor homogeneidad en los ciclos de vida, paralelos a una distensión de los vínculos normativos y de estabilidad.

En la base de esta mutación se encuentran fenómenos diversos y, a veces, conflictivos.

Sobre el plano de la ocupación se ha asistido a una mutación tanto en la demanda como en la oferta. Una parte cada vez mayor de quienes han entrado en el mercado ha encontrado, de manera progresivamente creciente: menor seguridad de la relación de trabajo, menor previsibilidad de los ascensos y oportunidades de carrera, mayor requerimiento de flexibilidad de horarios. En definitiva, menor seguridad.

Semejante proceso ha sido complementario a un progresivo debilitamiento de las condiciones y recursos para la reproducción garantizadas por el estado de bienestar y, por lo tanto, de protección a lo largo de la vida.

Junto al modelo anterior, fundado en la seguridad, estabilidad y regularidad, han emergido otros modelos que, al contrario, privilegian las posibilidades de cambiar, retomar recorridos interrumpidos en la formación y en el trabajo, mientras que los mismos trayectos familiares han mutado en el orden, en la duración de las secuencias y en los modelos de “normalidad” respecto a lo que anteriormente era considerado apropiado y “justo” en cada particular etapa de la vida.

Paralelamente, las mutaciones demográficas, y en particular la prolongación de la vida y la mejora de las condiciones de salud, han cambiado la imagen social y la experiencia subjetiva de la tercera edad, en un contraste más o menos parcial con las normas sobre la edad de la jubilación. La reducción de la natalidad ha permitido además a las mujeres, después de la mayoría edad de los hijos, la posibilidad de tomar decisiones antes impensables como, por ejemplo, volver a trabajar.

Los cambios acontecidos paralelamente en los modelos matrimoniales, debido al aumento de la inestabilidad conyugal, han producido nuevas causas y modelos de flexibilidad, pero también de imprevisibilidad en los trayectos de vida.

---

104 Cfr. C. Saraceno, The social and Gender Division of Labor in Care and Reproduction: Aa Life Course Perspective on Inclusion and Exclusion, ponencia en la EEC Conference on “Poverty marginalization and exclusion in the Europe of the 90's”, Alguer, 23-25 abril 1990.

Al respecto, se han agregado diversas contradicciones: la respuesta a la demanda de flexibilización y desinstitucionalización del ciclo de vida, que procede de los mismos individuos, ha sido la reducción de las formas de protección fuera de los modelos anteriormente formalizados. Si las formas existentes de seguridad social se han revelado rígidas o inadecuadas frente a las novedades, su superación se ha dado en términos de reducción más que de modificación de las tutelas mismas.

Es necesario agregar que, en forma análoga al anterior proceso de institucionalización, se presentan constantes diferencias entre varones y mujeres, pero también entre varones y entre mujeres. Por ejemplo, mientras que la flexibilización de la vida laboral es requerida por grupos que tienen recursos para una planificación individualizada y arriesgada, para otros puede constituir una vuelta a condiciones de incertidumbre precedentes y existen, incluso, otros grupos que la viven como la imposibilidad de alcanzar un objetivo nunca antes conseguido.

Todo esto ha ocurrido, a lo largo de los años ochenta y noventa, mientras que la ocupación de las mujeres, en particular de las casadas y con hijos, seguía creciendo, enmarcada en una fuerte permanencia de la división del trabajo de cuidado y reproducción entre los sexos, que tiene efectos sobre las características con que las mismas mujeres se presentan en el mercado del trabajo, en términos de perfiles profesionales esperados, formación recibida, disponibilidad de tiempo y de movilidad y así sucesivamente. Por el contrario, no ha habido un ingreso de los varones en el trabajo de cuidado familiar y parental, de alguna manera comparable, en cantidad de tiempo y de inversión, con el de las mujeres.

En lo que concierne a las generaciones más jóvenes, si bien es cierto que las mujeres consideran la participación en el trabajo como un hecho normal -ya no transgresivo respecto al modelo prevalente de identidad social femenina, con la creación de nuevos modelos de "normalidad"-, esta consideración produce efectos en el conjunto de trayectorias que se trazan a partir de la emergencia de nuevas expectativas de reciprocidad en el ciclo de la vida y nuevos recursos de planificación del propio ciclo de la vida por parte de las mujeres. Asimismo, de la disminución de las "proveedoras" de cuidado gratuito y de tiempo completo derivan otros fenómenos, frente a las necesidades surgidas por aumento de la población muy anciana.

Trayectorias familiares y trayectorias laborales están, en definitiva, conectadas con variables demográficas y socio-económicas, combinadas de diversa manera<sup>105</sup> para ambos sexos, hasta el punto que asumir como únicamente relevante una u otra variable puede llevar a errores de evaluación.

De todos modos, si la flexibilidad a lo largo de la vida puede ser percibida y formulada como requerimiento a partir de la posesión de recursos profesionales,

---

105 1 Cfr. M. Barbagli, *Provando e riprovando, il Mulino*, Boloña 1990 y R. Lister, *Women, economic dependency and citizenship*, en "Journal of Social Policy", n. 19, 1990, pp. 445-467.

culturales, familiares, en muchos otros casos -como se evidencia desde hace tiempo- aparece solo como una necesidad, no como una decisión elaborada como tal.

De allí deriva la ambigüedad de la consigna “flexibilidad” y de la individualización de las opciones de vida. De hecho, estos fenómenos pueden reforzar, como se ha dicho, viejas desigualdades sociales y crear nuevas, con una fisura de los derechos de ciudadanía conquistados fatigosa y conflictualmente, de seguridades y de garantías adquiridas solo parcial y recientemente.

En este marco de mutación de los tiempos y de las seguridades de la vida, el problema de los tiempos de trabajo ligados a las exigencias de cuidado, de reproducción, de equidad entre sexos, de seguridad económica a lo largo de la existencia, debe incorporar la inevitabilidad de los acontecimientos dentro de modelos de secuencias no lineales, en relación también a la presencia de conflictos.

También se ha abordado el cambio en el régimen de producción, a partir de sus consecuencias y, en particular, de la mutación generalizada del modo de producir y de la emergencia de nuevas actividades o “nuevos trabajos”<sup>106</sup>. El problema del reconocimiento de las competencias, en términos contractuales y retributivos, se interpretó como un corolario de los cambios del régimen productivo y organizativo, y por lo general se puso el acento sobre el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación, como hecho que “inevitablemente” lleva a definir diversas modalidades contractuales y una reglamentación diferente de la relación de trabajo.

De ello deriva una separación del componente de contenido y de saber de la prestación laboral del tipo de contrato, sobre cuya base es regulada tal prestación.

De ahí la exigencia de prestar atención no solo a las organizaciones (que constituyen, de todas maneras, un microcosmos importante para entender procesos que se realizan en las sociedades más amplias), sino también al modo en que las personas ven, mediante representaciones individuales y sociales, la realidad en que operan.

Esto resulta esencial en la configuración global de un abordaje que opta por una concepción de la competencia como “contextual”, es decir, ligada al ámbito de acción, y “estratégica” respecto de las formas posibles de decisión y de intervención.

Por ello -ya sea que se pretenda enfrentar el tema de la contribución humana a la organización, que se quiera profundizar la regulación de la relación de trabajo o que se desee estudiar las tipologías de trabajo o los contenidos del trabajo mismo- el

---

106 Cfr. también para las referencias, I. Regalia, Nuove forme di impiego e di lavoro. Independenti o precari? en “Quaderni di rassegna sindacale – Lavori”, n. 2, abril-junio 2000, pp. 81-98.



problema resulta siempre encontrar definiciones que no creen confusiones y permitan mantener separadas las distintas dimensiones del análisis.

La cuestión no es sencilla, dada la difícil delimitación de campo que impone encarar fenómenos no necesariamente vinculados entre sí (las “nuevas” formas de empleo pero también las “nuevas” formas de trabajo), considerándolos desde puntos de vista diversos, con la contribución de disciplinas distintas.

A esto se debe la utilidad de usar simplemente la expresión “nuevas formas de empleo y de trabajo” para indicar<sup>107</sup> cualquier modalidad laboral cuyas características se diferencian en uno o más aspectos de aquellas que se había llegado a considerar estándar en la etapa de desarrollo de la producción de masa y de los modos, vinculados a ella, de protección del trabajo: es decir, el empleo basado en la contratación a tiempo completo e indefinido por parte de un único empleador y fundado en la internalización y la coordinación de las prestaciones dentro de los límites de la organización que las utiliza.

Tal definición “por diferencia” considera aspectos que regulan el contrato y las modalidades de la prestación haciendo referencia también a las formas de tutela.

Hablar de nuevas formas de empleo y de trabajo como formas no estándar obliga a confrontar con las formas “estándar” planteando preguntas tanto sobre el grado de difusión del trabajo estándar, como sobre su evolución -ligada, además, al cambio organizativo-; las formas históricamente definidas en el plano contractual de la tutela del derecho del trabajo.

El “estándar” del trabajo es representado, de hecho, por el modelo fordista y la atención hacia las formas de trabajo y de empleo no estándar coincide con el pasaje a modelos postfordistas, pasaje que concierne de manera directa a las empresa de dimensiones mediano-grandes. De hecho, formas de trabajo no estándar han existido siempre. Italia se caracteriza por una presencia superior a la de los otros países de economía avanzada, del trabajo autónomo y de las pequeñas empresas artesanales que tienen modelos organizativos no asimilables a los de la gran empresa.

La hipótesis que se pretende sostener es que las mutaciones de las formas de planificación y funcionamiento de las organizaciones se encuentran en el origen de dos tipos de diferencias respecto del trabajo “estándar”, diferencias que cuestionan el modo de trabajar y el modo de regular la prestación laboral. Los dos fenómenos, de todas maneras, no están ligados por un nexo de causa efecto, ni están definidos de manera determinista. El cambio paradigmático del concepto de trabajo es un efecto de mutaciones tecnológicas y organizativas, pero puede volverse también su causa. La relación entre causa y efecto es, en este caso, asimilable a aquella entre tecnología y organización y no puede ser interpretado de manera determinista porque

---

107 Ibíd.

no es posible establecer un vínculo unívoco entre la introducción de un determinado tipo de tecnología y la adopción de una forma específica de organización. En el caso de la emergencia de modalidades no estándar de regulación del contrato de trabajo, no existe tipo alguno de determinismo: el cambio organizativo y tecnológico no conlleva automáticamente la transformación de las modalidades de regulación de la prestación laboral.

Bajo este punto de vista -que asume la complejidad del fenómeno y la necesidad de mirarlo desde varias perspectivas- el nuevo régimen productivo y las nuevas formas de organización se unen al profundo cambio de las modalidades de utilización de la prestación laboral, atribuyendo centralidad al saber y a la formación.

Si es difícil establecer un nexo cierto entre causa y efecto entre fenómenos a los cuales está ligada la crisis del paradigma fordista -como la tercerización de la economía, la globalización de los mercados- la cuestión del conocimiento se presenta, de hecho, ineludible.

La tercerización de la economía -considerada, en primer lugar, en sus efectos sobre la composición de los mercados del trabajo, del pasaje a un modelo económico y social diverso- presenta dos aspectos complementarios: el aumento de quienes se ocupan de actividades no directamente productivas y el creciente peso del sector de los servicios. De esto derivan consecuencias en la composición de los mercados del trabajo internos a las empresas y en las dinámicas globales del mercado del trabajo.

La globalización es, en este marco, causa de la aceleración de procesos en marcha desde hace mucho tiempo, de internacionalización de los mercados<sup>108</sup>: la internacionalización ha abarcado un número restringido de empresas de grandes dimensiones que debían "fisiológicamente" franquear los confines nacionales. Al contrario, la globalización tiene un contenido diferente porque la barrera puesta por la soberanía nacional a la acción de los mercados transnacionales ha declinado radicalmente, junto al poder regulador del paradigma fordista. Por un lado se ha venido reduciendo progresivamente el poder de interposición que los estados nacionales logran ejercer en el mercado transnacional, tanto en el campo de la manufactura, como en el de los servicios; por otro, las nuevas tecnologías de comunicación y el desarrollo de redes transnacionales han vuelto posible, también para empresas de dimensiones pequeñas y medianas, una acción que no está limitada por la distancia y se extiende cada vez más hacia los espacios del mercado global.

La globalización, por otra parte, es más invasiva que la internacionalización y concierne a las actividades económicas y a la vida social.

108 Acerca del tema, cfr. entre otros, E. Rullani, *Economía global e postfordismo*, "IF", n. 3 (versión online), 1997.

La mutación del ambiente en el que las naciones operan, determina, de hecho<sup>109</sup>, un crecimiento de la interdependencia de la sociedad mundial y el “reordenamiento” del tiempo y del espacio en los cuales se insertan todas las relaciones sociales.

“En este sentido, la globalización plantea cuestiones no solamente nuevas, sino también inquietantes, creando dificultades crecientes en los sistemas nacionales de representación y contratación colectiva para seguir desempeñando, de manera eficaz, la función de desarrollo y redistribución de los recursos”<sup>110</sup>. La globalización de los mercados enfrenta un problema que la automatización y su desarrollo, a través de la fuerte mecanización, no habían estado en condiciones de manejar<sup>111</sup>: la variabilidad cualitativa de la demanda y la diversificación cualitativa de la oferta, ya entonces necesarias en el mercado.

Las fórmulas introducidas para intentar gobernar la variabilidad y diversificación<sup>112</sup> han dado lugar a estrategias organizativas diversas, pero han redefinido el contexto de la producción y del trabajo de manera irreversible, aunque no completa y no difundida de manera uniforme entre sectores y realidades productivas territoriales.

El análisis del cambio de la demanda de bienes y servicios y la posibilidad ofrecida por las tecnologías para dar respuesta a dicha demanda muestra cómo la evolución de las tecnologías y la individuación de nuevos principios organizativos son, a su vez, fuente de un incremento de la diversificación de la demanda y de mutaciones organizativas. En este marco cobra un papel cada vez más central la calidad de la prestación laboral -que es necesario estudiar con precisión en relación con la posible adquisición de conocimiento- en tanto modalidad usada de maneras diferentes para enfrentar la creciente dificultad de programar y controlar los cambios que embisten a las modalidades de organización del trabajo, la estructura de los mercados, las dinámicas de la ocupación<sup>113</sup>.

### 3.3 Entre producción y reproducción

La reproducción social<sup>114</sup> es el conjunto de los procesos en los cuales las personas, familias y comunidades satisfacen de manera inmediata sus propias necesidades de conservación y de crecimiento. Tales procesos, como los productivos, conllevan el empleo de determinados recursos, que son de dos tipos: bienes de consumo y

---

109 Cfr. para una reflexión sobre las implicaciones en el análisis sociológico, A. Giddens, *Sociología*, Alianza, Madrid [1989] 1991.

110 G. Corò, *Processi produttivi stato sociale, modelli di sviluppo*, Ediesse, Roma, 2001, p. 72

111 Cfr. A. Accornero, *Dal fordismo al post fordismo: il lavoro e i lavori*, in “Quaderni di Rassegna Sindacale – Lavori”, n. 1, gennaio-marzo 2001, pp. 7-25.

112 Cfr. F. Butera, *Il castello e la rete*, Franco Angeli, Milan, 1990.

113 Cfr. H. Rainbird, *Training Matters*, cit. y H. Rainbird, A. Fuller, A. Munro (comp.), *Workplace Learning in Context*, Routledge, Londres, Nueva York, 2004.

114 Cfr., también para las referencias, A. Montebugnoli, *Riproduzione sociale e azione sindacale*, Ediesse, Roma, 2001.

servicios obtenidos en el mercado o en el sector público; capacidades personales que, en parte se aplican a esos mismos bienes y servicios, en parte son ejercidas actuando directamente sobre otras personas. Las actividades de reproducción social, por estos motivos, incluyen en su desarrollo la producción de significados, orientaciones, valores, “símbolos” culturales, ideas y, en consecuencia, identidad -particularmente de género- a la cual se conectan <sup>115</sup> condiciones y modos de ser específicos y socialmente determinados.

A partir del presupuesto de que la reproducción social encierra en sí procesos de consumo a través de los cuales las personas, las familias y las comunidades intentan satisfacer necesidades de conservación y de crecimiento, se puede destacar la entidad de las transacciones que caracterizan a tales procesos de producción, de mercado y de cultura. Subsiste, de hecho, una dialéctica compleja en los procesos dependientes de la acción social y, en particular, entre ámbitos de producción y reproducción. En razón de tal dinámica deben analizarse el conjunto de actividades y de transacciones que corren el riesgo de quedar en la sombra. Esto ocurre por diversas razones, entre las cuales están la superposición entre quienes satisfacen las necesidades de carácter social (la persona, la familia, la comunidad) y quienes son destinatarios de intervenciones dirigidas a la satisfacción de las necesidades; la presencia de una producción de “significados, de orientaciones, de valores” que caben, justamente por la naturaleza del hombre y de la mujer, en el marco de la reproducción; la necesidad de tomar en cuenta no solo lo micro (la casa) sino también lo macro (las calles, las plazas, los barrios), que es a su vez un espacio vital que se debe administrar, organizar, modificar.

Asimismo, es necesario subrayar que los usuarios de los servicios públicos no son “vasos vacíos” que deben llenarse: conocen mejor que nadie las necesidades que han de proveerse; a menudo se muestran en condiciones de manejar situaciones muy complejas; custodian “capitales sociales”, hechos de confianza y reciprocidad, no menos importantes que los vínculos de solidaridad que se han vuelto operativos a partir de procesos de tipo político-administrativo.

En este marco se instala un proceso social y cultural de extrema importancia en la construcción de modos de pensar y de actuar, en las evaluaciones y juicios sobre las relaciones interpersonales, competencias y saberes complementarios respecto de los conocimientos formalizados de la educación, pero no menos importantes para la vida social y la convivencia civil, con particular relevancia en la diversidad de género y de clase social<sup>116</sup>.

Por el conjunto de estos motivos resulta esencial no extrapolar los instrumentos y las reglas del mundo de la producción al de la reproducción y enfrentar el tema de forma específica, ni concebir a la educación como una práctica enfocada exclusivamente

115 Cfr. C. Gilligan, In a *different voice*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.)-Londres 1982

116 Cfr. F. Farinelli, *L'educazione degli adulti dopo le 150 ore: opportunità e forme*, Ediesse, Roma, 2004.

hacia la inserción o hacia la movilidad profesional. A partir de esta posición, resulta útil preguntarse si no se corre el riesgo de reforzar, por un lado, la autonomía de la economía, en ausencia de una revisión del mecanismo de redistribución de las riquezas y, por otro, de emprender un camino equivocado, partiendo del presupuesto de que el crecimiento no está siempre ligado a la vida de las personas. Para evitar estos riesgos la atención debería estar dirigida hacia la calidad del desarrollo, de manera de recomponer un vínculo entre producción y reproducción ya que la misma redistribución de las riquezas, si la llamamos en términos de recursos asignados para la calidad social de las personas, crearía este lazo.

Con su organización, las mujeres han representado un recurso para sostener ulteriormente aquella recomposición -entre producción y reproducción- a través del análisis y la acción. Bajo esta perspectiva, es necesario valorizar las formas de auto organización competitiva en la producción de bienes públicos territoriales y en la creación de externalidades ambientales. Son esenciales los proyectos conjuntos de innovación entre el sector público y el privado, o también entre empresas particulares o asociadas en cuyas realizaciones es posible reconocer un estatus de utilidad pública (mediante exenciones impositivas, apoyo financiero, vías preferenciales) en relación con las economías externas creadas, directa o indirectamente, en el territorio. El campo de acción para estos proyectos es muy amplio: desde las políticas para la formación y la instrucción superior, a los centros para la investigación y la transferencia tecnológica, los servicios para la internalización, la difusión de las tecnologías de red y la innovación de las infraestructuras logísticas, las *utilities* energéticas y ambientales, hasta los sistemas que integran el estado de bienestar. Desde un punto de vista económico, social, cultural y educativo, los términos del problema se vuelven, consecuentemente, los de una política orientada -a nivel nacional y local- a crear, reproducir y renovar los factores del desarrollo en una lógica de paridad de oportunidades de género, entre otras cosas. Estos se ligan por un lado a las políticas de inversión en recursos humanos; por otro, al fortalecimiento de las infraestructuras y de las instituciones a través de las cuales se asegura el desarrollo económico, las condiciones y las bases de una integración social. La perspectiva planteada de la relación entre crecimiento económico y condiciones de vida, entre trabajo y territorio no puede poner en su centro el capital humano en tanto conjunto de conocimientos, competencias, disposiciones que se forman en una comunidad concreta de individuos y que mutan en el tiempo en relación a los procesos de desarrollo en que tal comunidad está involucrada. Producto de todo esto, es necesario establecer un vínculo estrecho entre el capital infraestructural y las personas que operan en él, entre especializaciones productivas y recorridos de desarrollo, entre servicios y necesidades específicas del territorio. Estas necesidades son vividas e interpretadas por los actores que operan en un determinado contexto, los cuales pueden compartir con otros, a través de la mediación política e institucional, las soluciones posibles y concretamente realizables. En este sentido, la dotación y el buen funcionamiento de un sistema infraestructural depende también de la calidad de las instituciones, de los niveles culturales de la población, de un sistema formativo dirigido a la construcción de formas de equidad social. Según ese enfoque, las mismas instituciones, como

hemos indicado ya varias veces, no se reducen a la administración pública sino que, en un sentido más en general, son el conjunto de normas sociales que de manera formal e informal regulan los comportamientos de una comunidad.

En las sociedades contemporáneas, en las que se reduce cada vez más el papel de la solidaridad tradicional, familiar o comunitaria, tales cuestiones se encuentran hoy en el centro del debate; los temas del empleo y el desempleo están estrechamente vinculados con la organización del estado de bienestar y son decisivos en cada política de igualdad de oportunidades entre varones y mujeres<sup>117</sup>. Por un lado, las personas que buscan empleo deben poder encontrar en el estado asistencial apoyo económico y ayuda en la búsqueda de un trabajo adecuado a sus competencias y aspiraciones. Por otro, el estado de bienestar, para mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos promueve el surgimiento de organizaciones en condiciones de proveerles servicios y, entonces, se vuelve un importante creador de ocupación porque tales servicios son de alta intensidad de trabajo. La cuestión de la ocupación y la del estado de bienestar se entrecruzan cuando se impone la exigencia de enfrentar dos necesidades sociales esenciales: el trabajo y la calidad de vida. Asimismo, si mirando los niveles de empleo, nos preguntamos cuál es la estructura de la ocupación que acompaña las situaciones en las cuales son más elevadas las tasas de empleo, el resultado es unívoco: la ocupación global es más alta en los países en que más alta es la ocupación en los servicios.

El problema, además, no puede ser planteado exclusivamente con relación a contextos específicos nacionales. La dinámica de las relaciones internacionales y del diálogo entre las partes sociales y los diversos sujetos en las realidades nacionales se caracteriza hoy por altos índices de conflictividad; hay procesos de reconversión industrial en acto, se presentan serios problemas ocupacionales de jóvenes escolarizados de maneras diferentes y de adultos que han perdido el lugar de trabajo; no es posible identificar lineamientos económicos aptos para favorecer la superación de los problemas que son, al mismo tiempo, económicos, políticos, sociales y de valores. Los movimientos sociales que agitan a las poblaciones de estos países no comprenden las capas más desheredadas y marginales. Al contrario, tocan aquellas franjas de población que, con un buen nivel educativo, viven ahora de modo dramático las contradicciones de la globalización. Y es por ello que contienen una carga disruptiva. La demanda cultural de la población tiende a crecer y se dirige de manera masiva hacia las instituciones educativas escolares y extraescolares evidenciando una exigencia que no parece ser únicamente la de garantizar el acceso a las estructuras formativas, sino la de concebir de una manera nueva la relación entre estas estructuras y el conjunto de la sociedad. En todo el mundo, por otra parte, mientras se refuerza la demanda de formación en diversos niveles de edad y se asiste a un proceso de intensa escolarización formal, nos encontramos frente a un

117 Cfr. E. Reyneri, *Economia, occupazione e welfare locali*, Ediesse, Roma 2001; Id., *Istruzione e presenza nel mercato del lavoro. Le peculiarità italiane*, en "Quaderni di rassegna sindacale – Lavori", n. 2, aprile-giugno, 2001, pp. 55-64.

empobrecimiento paralelo de los contenidos y de las posibilidades educativas de las instituciones escolares; mientras se viene consolidando la conciencia de que no es posible ignorar la divergencia también cultural entre países y entre franjas sociales al interior de un mismo país.

Por todo lo anterior, se puede sostener que los procesos de producción y reproducción social están conectados y que, también debido a ello, ya no puede existir solo un proyecto de educación y desarrollo cultural, ni una comunidad sin conflictos sociales, económicos y culturales. De esto deriva la ambigüedad del concepto -tan usado- de “educación permanente”, considerado como “idea guía” absoluta, de por sí positiva, independiente de los contextos históricos en que se ha desarrollado, ignorando que la educación permanente tiene su origen en la educación de los adultos; que justamente en este ámbito la significativa extensión de las actividades formativas ha tenido a menudo su matriz en la necesidad de las empresas de los países industrializados, de calificar de manera continua a obreros y cuadros, olvidando que la demanda formativa de los trabajadores no se identifica siempre con las necesidades de las empresas; que las fuerzas sociales y sindicales están interesadas en una formación que contribuya a disminuir el desnivel entre gerentes y ejecutores que representa un índice fundamental de las formas y de las relaciones de dominación y de subalternidad en las sociedades económicamente desarrolladas. Si se parte de este dato es fácil aprehender el hecho de que no puede existir un solo “proyecto de educación permanente” a partir de una hipótesis de comunidad sin contrastes políticos y culturales. Con esto se pretende afirmar, además, que si las fuentes del progreso cultural y de las transformaciones educativas han sido a menudo las luchas sociales, económicas y culturales, es desde este dato que se debe dar inicio a una reflexión seria sobre el saber y sobre la formación, para construir nuevas estructuras y otorgar un significado, un valor y una funcionalidad efectiva a aquellas existentes. En esta perspectiva, hablar de educación significa hablar concretamente de las exigencias de globalidad de la acción formativa, oponiéndose por consecuencia a la fragmentación entre formación profesional, general, sindical, política y cultural, separación coherente con la lógica de un sistema fundado en una rígida estratificación de los particulares y de los grupos y en una división del trabajo que contradice, en su base, la necesidad de las personas de percibir y vivir una unidad propia.

Para verificar el impacto en la realidad de una hipótesis conceptual de educación permanente, la propuesta metodológica incluye la definición de indicadores que permiten evaluar la progresión de políticas educativas. Para ello resulta muy interesante la identificación de esos indicadores<sup>118</sup>: la participación de los hijos de los trabajadores en todos los niveles de la instrucción; la participación de los trabajadores mismos en todos los niveles de instrucción; la gestión de actividades formativas por parte de educadores que no participan del sistema escolar en calidad de enseñantes; la contribución directa de los trabajadores como educadores;

---

118 Cfr. E Gelpi (comp.), Trabajo y mundialización, cit.

la educación como herramienta de promoción no solo individual, sino también colectiva; la eliminación de las separaciones rígidas entre diversos canales de la escuela secundaria; la eliminación de los canales paralelos a nivel de educación secundaria; la superación de las desigualdades en la calidad de las escuelas en áreas urbanas y rurales; la introducción de la cultura popular, oral y escrita, como parte integrante de los currículos escolares; la superación de cada separación entre las así llamadas disciplinas “manuales” y aquellas denominadas disciplinas intelectuales; la integración entre educación general y formación profesional; el crecimiento en el consumo de bienes culturales (libros, diarios, películas, etc.); el desarrollo de la participación en la vida comunitaria (partidos políticos, sindicatos, asociaciones de diferentes niveles, etc.); la promoción de los contenidos culturales y el perfeccionamiento de los métodos de los programas de los medios de comunicación masiva; el desarrollo del interés de la experiencia laboral desde un punto de vista educativo; el desarrollo significativo de las experimentaciones en el campo de la autoinstrucción; la participación de los estudiantes -en los diversos niveles de edad- en el manejo de las instituciones educativas; la integración entre formación inicial y formación posterior; la promoción de todas las formas de facilidades (licencias pagadas, becas, materiales didácticos, etc.) necesarias para permitir a los grupos desfavorecidos sacar provecho del sistema educativo.

Resulta evidente, a partir de este listado de indicadores, que la educación permanente no es una variable independiente, ni un tipo de educación particular, sino más bien una concepción global que, en última instancia, puede ser considerada como un “sinónimo de educación *tout court*”, colocada además en un marco de referencia existencial, sociológico y metodológico que no corresponde al de la pedagogía tradicional.

La educación se basa, de hecho, en una teoría dialéctica<sup>119</sup>. No es un absoluto, sino un objeto de crítica continua. Sus fundamentos declarados son sometidos a verificación y estudios diversos deberían contribuir a redefinir la teoría y la práctica. Las variables para tener presentes en un proceso de redefinición constante están vinculadas a las fuerzas económicas, políticas y culturales en juego, al sistema social, a las experiencias culturales, a las estructuras de carácter no directamente educativo; a las metodologías, a las tecnologías, a los contenidos y a los abordajes centrados en el discente; a los espacios educativos, al ambiente global, a las varias teorizaciones en ese ámbito.

Por lo tanto, de este marco global, y con una visión internacional, surge la relevancia de experiencias promovidas, animadas y controladas por los trabajadores en las sociedades industrializadas; fundadas en el desarrollo de la confianza en las propias posibilidades, en muchas sociedades industriales y preindustriales; desarrolladas, dentro de los límites de sus posibilidades, por los movimientos de

---

119 Ibid.



resistencia, en algunos países con régimen totalitario; realizadas, en años recientes, en países ex coloniales durante la lucha por la independencia.

Estas experiencias, a menudo innovadoras, raramente son registradas en la literatura especializada o referidas en los encuentros internacionales, si bien las transformaciones más significativas en el ámbito educativo se vinculan a los procesos de esta naturaleza, en general externos a los sistemas escolares.

Se trata de una formación que no puede dar espacio a la demagogia (rechazo del conocimiento, indiferencia hacia la formación profesional) si quiere evitar la marginalización de los trabajadores y promover su participación en la construcción de una sociedad moderna. En particular el dominio pleno de la lengua, en todas sus formas, es indispensable para una formación de esta naturaleza, para una presencia activa en la vida política, en el ámbito del sistema productivo, en iniciativas sociales y culturales. En su conjunto, entonces, una política de educación permanente no es una política de “recuperación” de capas particulares de la población, sino un proyecto global e integrado por varias franjas de población, y en varios niveles culturales. Este proyecto exige una alta calidad de la formación y de las competencias superiores en los diversos sectores: no se trata de transmitir más o menos conocimientos, sino de determinar un desarrollo de estos tal que acreciente la capacidad de control de los procesos sociales y productivos por parte de los trabajadores. Así, resulta indudable que en todo lo que se ha dicho hay una decisión política y pedagógica precisa al afirmar que la relación entre educación y territorio pasa por el desarrollo de las potencialidades participativas que ofrecen las estructuras existentes y la superación de la normativa vigente. Es necesario, entonces, crear nuevos espacios operativos, consolidando las competencias y las capacidades de los particulares, reforzando la eficacia y las posibilidades de las instituciones y de las estructuras de base, creando enlaces orgánicos con las políticas nacionales, sosteniendo la importancia de no dejar nunca de lado la posibilidad de verificar con instrumentos efectivos los desarrollos de cada intervención, realizando así formas de experimentación que otorguen indicaciones metodológicas y den sentido y precisión al análisis de los resultados.

Todo esto tiene implicaciones directas respecto de las políticas de formación, para que el reingreso y la reanudación de los estudios en edad adulta no sean privilegios de pocos o una segunda oportunidad para los excluidos, sino una oportunidad ordinaria ofrecida a quienes desean reorientar sus propias prioridades, modificar las elecciones, cambiar recorrido, intentar nuevos caminos.

De hecho, hoy la identidad social predominante de cada individuo aparece como un factor que muta en función de condiciones y acontecimientos externos e internos, como la pertenencia a una determinada franja generacional, el tipo de rol y de responsabilidades familiares desempeñados, el tipo de tarea en actividades de mercado, el tipo de etapa en acto en la carrera profesional.

Esa orientación de más amplio alcance ha contribuido a acentuar un desplazamiento del eje de la investigación sobre los terrenos de la diferenciación social, de la complejidad y de la identidad<sup>120</sup>, intentando superar la crisis de paradigmas interpretativos de las mutaciones en acto e introduciendo nuevas categorías de análisis.

En lo que se refiere a la dimensión laboral, superada la simplificación entre empleo y desempleo, existe la necesidad de tener en cuenta la relación entre organización secuencial del tiempo a largo plazo, organización cotidiana del tiempo, los diversos mundos relacionales y simbólicos del individuo, formas de identificación hechas posibles por la experiencia laboral misma y no exentas de las características mismas del trabajo y de las competencias en él requeridas. Las mutaciones en el trabajo han coincidido -como se ha intentado mostrar- con los cambios en la configuración global de la vida individual y relacional, con las transformaciones culturales que caracterizan a nuestra sociedad, tanto con relación a los cambios en el sistema productivo y ocupacional, como por la reflexión y la elaboración crítica de grupos diversamente configurados (mujeres, jóvenes, etc.).

Se presentan modificadas las dinámicas de las relaciones entre generaciones, las características de las relaciones entre los sexos, la configuración y la naturaleza del matrimonio, en sus elementos de duración y de procreación, con una consecuente variedad de las periodizaciones de la vida adulta: la dilatación del espacio temporal permite tanto una extensión cuantitativa de elecciones posibles como la "repetición" de algunas de ellas; la actuación cronológica de las elecciones mismas es distinta en cada biografía individual, cada vez con menos elementos generalizables en el espacio y en el tiempo.

A ambas variables se conectan la evaluación del pasado, la imagen del presente, la representación del futuro en el cual condiciones laborales y dinámicas socio-afectivas no aparecen desconectadas entre sí. En este marco, surge nuevamente y en forma diversa del pasado, el tema de la competencia: los cambios sintéticamente señalados no requieren solo mayores saberes, sino que exigen sensibilidad y capacidad de hacer frente a transformaciones en un sistema de certidumbres y de relaciones que se suponía consolidado, en papeles que no parecían poder mutar con tal rapidez, en las responsabilidades diversas entre los sexos, en la dinámica temporal entre las generaciones.

La competencia -en su acepción más completa de conocimientos y su adecuada utilización respecto a la dimensión de los problemas puestos sobre la mesa- constituye un ámbito prioritario de referencia y una variable significativa sobre la cual concentrar la atención. La relevancia atribuida a la competencia es una decisión específica que asume como inadecuados, respecto al alcance de las cuestiones

120 Cfr. A. Pizzorno, *Spiegazione come reidentificazione*, en "Rassegna italiana di sociologia", n. 2, 1989, pp. 161-181; Id., *Sul confronto intertemporale delle utilità*, en "Stato e mercato", n. 16, 1986, pp. 3-25.

planteadas, abordajes de tipo exclusivamente psicológico o fenomenológico como referencias de análisis. Estas dimensiones están presentes, pero la posibilidad de manejar una situación tan complicada se funda en un saber consolidado y en su capacidad de entender, actuar y decidir.

### 3.4 Formas de la exclusión

La correlación positiva entre bajos niveles de instrucción y bajos índices de consumo cultural, de utilización de los servicios, de participación, de relación muestran que la posesión diversa de un saber influye en todo el recorrido de vida de las personas, determinando elecciones y condiciones existenciales<sup>121</sup>. El valor del conocimiento se configura, entonces, como un “bien en sí”, ligado a la realidad cotidiana: cada persona -y no solo quienes por su elevada escolaridad anterior están en mayores condiciones que otros de usufructuar de determinadas oportunidades de formación- debe, por tanto, tener la posibilidad de crecer, con una continuidad constante, en su propio saber y capacidad, para actuar en varios contextos. Esto parece posible solo si las estructuras educativas asumen como destinatarios a sujetos con diversos niveles de madurez, diversa procedencia, cultura, etnia, religión, lengua; toman en cuenta los distintos procedimientos de aprendizaje y los posibles recorridos de formación, ligados, también, a variables de sexo, de tiempo, de lugar; se tornan, concretamente, y por las razones recién expuestas, un elemento portador del ejercicio de un derecho de ciudadanía, vehículo y apoyo en procesos de igualación de oportunidades, para personas de diversa clase social y procedencia cultural.

Se trata de un derecho que todavía se niega a muchos.

En Italia, el acentuado desarrollo de la escolaridad después de la obligatoriedad no ha sido acompañado de mutaciones significativas en la composición social de los estudiantes<sup>122</sup>, mientras que el acceso a la instrucción superior y la permanencia en tal ámbito por parte de los jóvenes de las clases subalternas acontece cuando las tasas de escolaridad para las categorías inmediatamente por encima en la estructura de clase casi alcanzan la saturación. El posible proceso equiparador en el pasaje del ámbito escolar al económico aparece contrastado por la concentración de los estudiantes de las categorías medio-altas en tipos de instrucción a las cuales están asociadas, generalmente, mejores oportunidades ocupacionales. Las investigaciones han destacado desde hace tiempo la persistencia en el tiempo del fenómeno y analizando la relación entre instrucción y estratificación social han confirmado, a nivel internacional, lo que ha sido evidenciado con respecto a Italia, subrayando la permanencia, en la escuela y en su relación con el contexto social, de

---

121 Cfr. F. Susi, *La domanda assente*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1989.

122 Cfr. G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari 1998.

diferentes formas de desigualdad<sup>123</sup>: cuando la desigualdad no existe en el acceso se manifiesta en la supervivencia, definida por las tasas de abandono, de repitencia y de obtención de los resultados; está presente una desigualdad con respecto a los resultados y a las competencias adquiridas, sancionados por los exámenes y por las pruebas formales; sobrevive una inequidad respecto de los resultados, una vez terminados los estudios, en relación con la posición social ocupada.

Se configura, así, una estrecha relación entre calidad de la instrucción, dirigida a la adquisición de un saber, propio de la formación del ciudadano, y de un saber complementario, no escindido del general, propio de la formación ligada al trabajo. En ambos casos, se plantea la cuestión de la competencia idónea para permitir una acción fundada en una comprensión del campo de acción y en una posible previsión de los resultados de la misma.

Contribuciones de carácter pedagógico han enfrentado tal cuestión poniendo en evidencia la relación entre educación y sociedad y su especificidad<sup>124</sup>. La rapidez de las mutaciones en curso y la dificultad de comprender y operar, individualmente y junto a otros, evidencia hoy cómo una mayor amplitud de recursos cognitivos es una exigencia de la persona y una condición necesaria de supervivencia positiva de un sistema social. Subraya que la cuestión a encarar, desde un punto de vista pedagógico, no es solo de cantidad, sino, más bien, de una mayor flexibilidad en la utilización de los conocimientos, en una pluralidad de ámbitos de aplicación.

Los aspectos constitutivos del conocimiento deben, por consecuencia, precisarse prefigurando un desarrollo que se realice, al mismo tiempo, en función de la vida civil y del crecimiento del individuo en el plano científico, tecnológico, artístico, con una conexión entre desarrollo económico y democrático, entre habilidades prácticas y un conocimiento dirigido a entender, proponer, proyectar acciones y comportamientos. Saberes y habilidades tienen una peculiaridad en relación a orientaciones y elecciones, son un recurso para discernir entre opciones y posibilidades, son la condición para la comprensión y el examen de experiencias, información, relaciones.

Por otra parte, por su evolución histórica, las metodologías que adopta, los ámbitos de indagación, las experiencias conducidas, la práctica consolidada, la pedagogía ha hecho prevalentemente referencia y estudiado prioritariamente los procesos de aprendizaje en ámbito escolar; ha privilegiado las temáticas conectadas con la transmisión de conocimientos de carácter disciplinar en la que están implicados los sujetos en edad evolutiva; ha delimitado un campo que solo recién parece abrirse a un análisis referido a otros sujetos y a otros lugares. De esto deriva, respecto a dicho

123 Cfr. T. Husen, *Enseignement supérieur et stratification sociale: une comparaison internationale*, Unesco, Institut International de planification de l'éducation, Paris 1987; P. Trivellato, *Classi e analisi di classe in Italia. Una ri-considerazione*, in "Quaderni di sociologia", n. 11, 1988, pp. 189-197; M. Corda Costa, A. Visalberghi, *Il progetto RE.DI.S. contro la dispersione scolastica nel biennio della scuola superiore*, in "Scuola e città", n. 1, 1992, pp. 41-43)

124 Cfr., también para las referencias, A. Visalberghi, *Insegnare ed apprendere*, cit.

tema, una significativa y evidente carencia: la de un trasfondo teórico que vincule los problemas del aprendizaje ligado a las condiciones sociales y ocupacionales, la formación en el ámbito escolar y el manejo de actividades formativas fuera de la escuela.

Las experiencias de formación y trabajo ligadas al sistema escolar se han difundido, por ejemplo, acercándose, con su especificidad, al aprendizaje más tradicional. Los estudios sobre los efectos de la práctica laboral en la escuela han destacado, de todas maneras, la separación que sigue existiendo entre la didáctica ordinaria y el aprendizaje en el trabajo. Concretamente, resulta favorecida la participación en actividades profesionales, pero esta no interactúa con el currículo de estudios normal ni pasa a formar parte de él.

La cuestión es compleja, producto de la dificultad objetiva de vincular contenidos disciplinares formalizados con áreas de saber que, solo en parte, pueden remitir a ellos. Este problema presenta diversas características en relación con las distintas enseñanzas y configura, de hecho, una sutileza en las posibles profundizaciones disciplinares, del uso de las experiencias conducidas, de las modalidades de reconocimiento formal de adquisiciones realizadas fuera del sistema institucional. El área de las ciencias de la educación, además, no se configura como un conjunto homogéneo y coherente. La presencia de tendencias de investigación fuertemente condicionadas por las especializaciones existentes entre diversas disciplinas y en el ámbito de grupos de disciplinas afines entre ellas, ofrece un cuadro articulado de posibles abordajes. La diversidad entre concepciones teóricas de referencia y las consecuentes modalidades de indagación sugiere la utilización de categorías de la crítica epistemológica para enfrentar el análisis.

En el plano práctico, de todas maneras, la concepción según la cual la escuela es el momento inicial de un recorrido al que debe seguir el trabajo y, en el caso de las mujeres, a menudo, una experiencia familiar, es hoy negada también por la evolución de los modelos culturales y por mutaciones estructurales. La vuelta a la formación tendría que tener, por ello, el carácter de oportunidad ordinaria, en un sistema formativo en condiciones de adecuarse rápidamente a las exigencias de un contexto dado y en un determinado momento histórico, asumiendo la óptica del carácter recurrente de la formación.

Tal abordaje, coherente con la progresiva diferenciación de los recorridos y de las elecciones personales, tiene implicaciones importantes respecto de la formación de sujetos, tanto jóvenes como adultos, no solo para una eventual “segunda oportunidad” de estudio o, más simplemente, de conclusión de un ciclo educativo interrumpido, sino también para la exigencia de una puesta al día cultural y profesional continua y repetida en el tiempo.

El estudio de las relaciones entre desempeños requeridos por una actividad dada, habilidades necesarias, contenidos de saber, congruencia entre saber general

y configuración de intervenciones operativas específicas, resulta, por esta razón, esencial.

De todos modos, ningún progreso es posible si la investigación no enfrenta directamente un nudo crítico de toda la cuestión, el de la competencia de personas capaces de mutar y de evaluar las formas y los modos con los cuales han de realizar su propio crecimiento.

Encarar la cuestión en estos términos significa superar la idea, tan frecuente como discutible, de que la competencia remite solo a la calificación profesional. Algunas indagaciones en esta materia han puesto en evidencia, al contrario, que la misma competencia ligada al trabajo está constituida por un conjunto de conocimientos disciplinares y de sentido común, cuya eficacia depende de situaciones y problemas que deben ser decodificados; que tal decodificación requiere un nivel adecuado de capacidades formales y abstractas, fundadas en el uso de recursos lógico-lingüísticos y matemáticos; que estas actúan en relación con otros saberes con los cuales es difícil establecer jerarquías, porque el dato prevalente está constituido por las varias interrelaciones y por su dinámica; que, consecuentemente, la noción de “competencias de base”, a menudo indicadas como “prerrequisito” respecto de aquellas profesionales, resulta poco satisfactoria para dar cuenta de la complejidad de los vínculos entre los diversos ámbitos; que, respecto de la misma ocupación, el problema que se plantea no está en el nexo entre formación y empleo específico, sino más bien entre adquisición del saber y “empleabilidad”, en tanto capacidad de construir el propio acceso y movilidad en el mercado de trabajo; que la competencia tiene características sociales, se liga al conocimiento en su acepción más amplia y se realiza en el ámbito de una determinada cultura.

En el ámbito educativo, el saber permite unir operativamente teoría y práctica, asumiendo que cada adquisición teórica tiene implicaciones prácticas y que cada habilidad práctica tiene una verificación teórica; permite, sobre todo en el ámbito de la educación de los adultos y de la calificación profesional, superar el vínculo, no siempre necesario, de los prerrequisitos, en tanto hace referencia a una situación y a los requerimientos cognitivos que esta plantea, no al orden jerárquico con que las disciplinas han organizado el conocimiento; favorece la superación del dilema entre conocimientos generales y habilidades particulares, porque permite demostrar que las competencias son generales si permiten solucionar problemas y tomar decisiones en varios contextos específicos, gracias a saberes adquiridos y verificados en diversas situaciones.

Todo esto se funda en la convicción profunda de que el saber escindido de habilidades prácticas puede ser un útil patrimonio del individuo, pero no contribuye al desarrollo de una colectividad. Asimismo, estima que las más sofisticadas capacidades profesionales, no acompañadas por una visión ética del hombre y de la vida, pueden ser contraproducentes respecto de los problemas que contribuyen a solucionar y que, por ello, resulta esencial enfrentar el saber a partir de la

competencia, en la acepción extensiva que se le ha atribuido al término y que se completa asumiendo que solo una valoración ética de la misma es condición para su realización, dirigida a un crecimiento civil de la sociedad.

Estas consideraciones, aparentemente obvias, plantean, de hecho, el problema de una concepción del saber diferente: nuestra tradición educativa ha estado -y, en gran medida, continúa todavía- muy enfocada en la adquisición de habilidades y contenidos y poco en el desarrollo de actitudes y comportamientos. No existen dudas de que en una situación como la italiana en la que los niveles de escolaridad globales de la población son extremadamente bajos, el problema de la adquisición de las habilidades de base por parte de toda la población es un objetivo fundamental e insoslayable; pero es igualmente obvio que, en el caso específico, junto a ese objetivo, hay que proponer el de configurar nuevas formas de agrupación y de socialización, aptas para determinar, a través de la participación, transformaciones sociales y culturales significativas en el comportamiento, en las capacidades de manejo, de intervención y de control por parte de los particulares y de las colectividades.

Uno de los elementos importantes en esta perspectiva es proceder según una “doble vía”<sup>125</sup>: por un lado, el trabajo formativo con la población poco escolarizada, por otro, la confrontación constante con las instituciones y con las fuerzas vivas presentes en el área territorial; por un lado, la atención al desarrollo de las habilidades de base, por otro, la búsqueda de formas de acción sobre el ambiente, como reacción positiva a los inconvenientes y a las carencias; por un lado, la formación en sentido estrecho, por otro, la agrupación de las fuerzas sociales.

Intervenciones de esta naturaleza suscitan resistencias porque ponen en crisis las barreras defensivas que a menudo caracterizan también a las instituciones y a las estructuras que se declaran abiertas; practican formas de iniciativa popular que parecen escapar a las fuerzas políticas tradicionales; atacan la selección que no es propia solamente de las estructuras escolares, sino que se manifiesta también, en diversa medida, en casi todos los espacios asociativos y sociales. La elaboración teórica, que asume la “discriminación positiva” como abordaje fundado en la inversión de la parte más consistente de los recursos educativos, en las capas más débiles de la población, pone en tela de juicio el concepto de una escuela que desarrolla propuestas formativas iguales para todos. Se parte justamente de la constatación de que no todos llegan a la formación, ya sea escolar ya sea extraescolar, en las mismas condiciones; la formación debe ser, por lo tanto, diferente, “dar más al que menos tiene”. Esto significa también que no es suficiente proponer cursos, abrir un centro social o una biblioteca para afirmar la igualdad y sostener que se ha realizado una intervención formativa hacia todos, incluidas las capas poco escolarizadas de la población: mientras más bajos son los niveles de instrucción, más desfavorables son las condiciones sociales, más débil es la demanda formativa, más necesario es

---

125 Cfr. B. Schwartz, *Un futuro per i giovani*, cit.

plantearse la cuestión de no limitarse solamente a ofrecer la formación a quienes han sido precozmente excluidos de ella, sino ver cómo conducirlos en esa dirección.

El problema central, a nivel estratégico, resulta entonces el de operar contemporáneamente sobre las franjas indicadas como potenciales usuarios de la intervención formativa y, al mismo tiempo, sobre todas las demás franjas sociales y sobre las estructuras e instituciones aparentemente ajenas o inclusive promotoras de la acción. El objetivo formativo es global porque persigue una transformación de las representaciones que los particulares y la colectividad, dentro y fuera de las instituciones, tienen de sus propias posibilidades de actuar sobre la realidad y el ambiente. La experiencia romana del "Progetto di azione educativa"<sup>126</sup> ha puesto en evidencia que no existe formación si la adquisición de conocimientos y/o habilidades no da lugar a procesos de acción social, y que no se persiguen transformaciones reales si no se sale del grupo en formación para considerar el área de intervención como un contexto de *formación mutua* en el que están involucrados administradores, docentes, notables de diversos ámbitos, fuerzas vivas del ambiente, franjas sociales distintas y los mismos operadores. El problema es, de hecho, romper con los mecanismos de reproducción de las situaciones de dependencia en los que está involucrado tanto el que usufructúa como el que distribuye los recursos sociales. La marginalización se realiza, de hecho, bajo dos formas distintas: la primera es la escasa socialización y asociación de quienes usufructúan de los recursos disponibles, la segunda es la tendencia -por parte de los que manejan, coordinan, organizan los recursos- a considerar estable su función, el carácter y las modalidades operativas. Es cierto que del trabajo y el no-trabajo dependen los ingresos y de estos la consecuente discriminación entre quienes tienen la posibilidad de acceder de forma directa al consumo y quienes no tienen esta posibilidad. Es, además, igualmente cierto que de la posición ocupacional, existente o no, dependen a menudo las praxis, así como las formas específicas y condiciones de acceso a los servicios públicos.

Pero de los comportamientos consolidados en un contexto definido, del clima emotivo global, de las percepciones mutuas, de las modalidades interactivas derivan precisas consecuencias en el plano de las orientaciones, de las diversas colocaciones, de las agrupaciones de las que nacen -o no- formas de coparticipación, de acción, de uso colectivo de los recursos. El riesgo, por parte de las estructuras y de los espacios propuestos, es el de limitarse a entregar servicios, más o menos eficaces, pero que tienen, de todos modos, la función única de compensar inequidades y atenuar algunas necesidades, sin mutar las relaciones de subordinación. Es evidente que realizar este objetivo no es sencillo, porque la formación no determina de por sí mutaciones estructurales. Pero es el único modo de hacer creíble una intervención formativa, dirigida a generar transformaciones no automáticamente conectadas, con eventuales modificaciones de carácter estructural.

<sup>126</sup> "Proyecto de acción educativa" (Nota de los traductores). Cfr. F. Susi, Progetto di azione educativa. Rapporto di ricerca, MCC, Roma 1982.



El objetivo de la agrupación de fuerzas y recursos no puede ser relegado a ninguna estructura específica y no permite indicar referentes institucionales (el centro social, la biblioteca, la escuela, etc.) ni afirmar que se han identificado los elementos resolutorios de una situación dada; resulta necesario, más bien, construir planes de trabajo que tomen en cuenta todos los recursos disponibles y que se formulen un objetivo fundamental como el de volver presencias las ausencias, de la formación, del manejo, del control y de la acción social, sindical, política. Se trata de asumir una óptica de planificación que, sobre la base de objetivos precisos e indicadores coherentes para una evaluación, se mueva de maneras muy pragmáticas, sin esquematismos, hacia alguno de los recursos posibles, pero siempre verificando la práctica respecto de la filosofía que la sostiene.

Solamente la comprensión de los procesos sociales y educativos puede permitir aclaraciones conceptuales, por ejemplo, sobre las causas por las cuales algunas campañas de información sobre las oportunidades formativas fracasan, por las que los adultos que se inscriben a cursos tienen una alta tasa de abandono, y por las cuales la cantidad y la calidad de las experiencias de aprendizaje alcanzan o no niveles satisfactorios. La participación en la educación ha sido objeto de estudios limitados, falta de manera absoluta una teoría global acerca del problema y, en general, la información adquirida remite a quienes entran en formación y no a quienes quedan fuera. Se trata, por lo tanto, de desarrollar un abordaje cognoscitivo que preste atención tanto al público como al no-público de la formación, y que se funde en un análisis de los procesos activados, haciendo de estos el objeto prioritario de la investigación, en la óptica de la superación de las diversas formas de exclusión y de “marginalidad”.

El término “marginal” ha sido utilizado, en el pasado, para indicar la capa (o las capas) de población en condiciones diversas de exclusión social, mientras que el mismo concepto de “marginalidad” ha sido objeto de análisis al que parece útil aludir, aunque sea de forma sintética, a los fines de un examen sobre la situación actual.

La mayoría de los estudios, en Italia, han tendido a poner el acento en las características del sistema social y en las consecuencias del desarrollo económico sobre las estructuras de la composición de clase. La mayor contribución procedente de estos trabajos es haber fijado algunas categorías de análisis dirigidas a evaluar la estratificación en el ámbito de las mismas clases subalternas. En particular, parece importante, a los fines de nuestro discurso, prestar atención, en general, a dos problemas: a) la creciente desproporción entre la cuota de población que tiene la posibilidad de obtener un ingreso de actividades productivas, especialmente industriales; b) la relación “centro-periferia”, descrita a través de grillas de análisis aplicables a áreas de diversa dimensión territorial. El esquema centro-periferia permite, de hecho, evaluar un conjunto de relaciones de dependencia a nivel institucional, identificar relaciones entre segmentos de la base económica, precisar la misma distribución de las actividades económicas, de los asentamientos y, entonces, “de los recursos y de las oportunidades de vida entre sectores de la población” y

describir diferencias entre regiones y áreas sociales. Los análisis se han desarrollado, en general, intentando definir segmentos del mercado del trabajo, en los últimos tiempos con una atención creciente hacia el marginal; a la categoría tradicional, constituida por el “ejército industrial de reserva”, se ha agregado, de hecho, aquella parte de la “sobrepoblación relativa” destinada a permanecer no empleada, que no busca trabajo y está al margen del mercado laboral. Otra categoría que también se ha agregado es la de los subempleados y empleados no acorde a su calificación, incluso suponiendo las tasas de crecimiento elevadas. A estas dos se han añadido posteriormente otras categorías representadas -la mayor parte- por fuerza de trabajo que ha salido o que ha sido expulsada del proceso productivo, desalentada o retrasada en el ingreso o inmigrantes más o menos recientes.

Otros estudios sobre el problema tienden a profundizar aspectos no estrechamente ligados a las variables económicas. Se trata de trabajos que prestan atención, al mismo tiempo, a los fenómenos económicos, políticos y sociales (segmentaciones del mercado, condiciones estructurales, etc.), a los fenómenos psico-sociales (dificultades de “adaptación”, problemas vinculados con la socialización, etc.), a los fenómenos demográficos o de otra naturaleza. Se identifican así diferentes formas de marginalidad: geográfica (periferias internacionales, nacionales, regionales, metropolitanas), política (falta de participación en la vida política, sindical, etc.), económica (por condiciones de vida y de trabajo, por la participación en la producción y en el consumo, etc.), cultural (valores, normas, comportamientos sociales, individuales y colectivos), étnica (racial, lingüística, etc.), sectorial (sexo, edad, etc.). Pero hay, sobre todo, una caracterización psicológica del discurso, que, acentuada, lleva a definir la marginalidad como “**no** participación en una o más esferas de actividad o ejercicio de roles en una sociedad dada”, y el “marginal” como un “no participante parcial”<sup>127</sup>. En el concepto de marginalidad interviene la idea de la extensión de los derechos sociales y la conciencia de la **exclusión** del ejercicio o de los beneficios de dichos derechos (políticos, económicos, culturales, etc.). Según esta acepción, los marginales son aquellos que se encuentran excluidos de ciertos derechos que, según una definición aceptada tanto por ellos como por los otros grupos de la sociedad, son considerados legítimos. Es marginal, entonces, cualquiera que se encuentre en una situación de este tipo, no solo por lo que concierne a la cuestión del trabajo: las formas de marginalidad pueden referirse a la participación política, al acceso a la cultura superior, al acceso a ciertas formas de ocio y de uso del tiempo libre. Dada esta lógica, la percepción de estar excluidos de ciertos derechos es un hecho que depende de la toma de conciencia del propio estado.

Tal acepción del término “marginalidad” permite la formulación de otras hipótesis, atinentes a la percepción de sí mismo como parte de un colectivo que surge de condiciones sociales y de vida. Además, mientras que el proletariado de la etapa industrial encontraba un elemento de identificación unitaria sobre todo en su

<sup>127</sup> Cfr., sobre el uso de tal expresión, y para las referencias, G. Germani (comp.), *Urbanizzazione e modernizzazione*, Il Mulino, Boloña 1975.

colocación en el proceso productivo, el nuevo conjunto social de desempleados o subocupados, encuentra su elemento de identificación unitaria también en las características estructurales que conciernen a su misma cultura, en sentido antropológico.

Este es, para nosotros, uno de los nudos centrales: de hecho, no está claro cuál es el límite entre las formas de segregación social y las de adquisición cultural. Pese a la difusión -a través de los medios de comunicación masiva- de valores y de patrones de conducta, el proceso de transformación social resulta complejo de describir en términos socio-económicos y a nivel de estructuras ideológicas. Pareciera ser que el proceso de homogeneización cultural que, por ejemplo, ha llevado en Italia a una adquisición de modelos lingüísticos gradualmente privados de las connotaciones dialectales y locales, sin la plena adquisición de la lengua nacional, se repite de forma análoga en lo que se refiere al empobrecimiento cultural originario al que no corresponde la construcción de una cultura diversa y, sin embargo, orgánica.

Cada posición social se liga a varias formas de representación individual y colectiva<sup>128</sup>, en parte condicionadas por modelos y valores de la cultura dominante, a menudo con cierta debilidad por la ausencia de un sólido trasfondo -vinculado a la historia personal- y de un sistema de referencia de clase, como el que podría otorgar una posición laboral definida. Lo que deriva de esto es una gama de comportamientos variados y extensos, con una contradicción evidente entre formas organizativas más o menos lábiles, que apuntan a reivindicaciones (por ejemplo: de servicios, de habitaciones, de trabajo) que dejan entrever una percepción colectiva de la propia condición -en distintos niveles de conciencia- y, al mismo tiempo, actitudes hacia el consumo que aparecen como una exacerbación de modelos consumistas. Queda el hecho de que, si bien en la evolución económica y social se ha realizado una mejoría genérica de las condiciones de vida, con una disminución de la «deprivación absoluta», ha crecido, paralelamente, el sentido de la «deprivación relativa», es decir la percepción de la propia falta respecto de lo que otros tienen.

La disponibilidad de agrupamiento social está, por lo tanto, circunscrita, la participación limitada, la demanda formativa débil o inexistente, la confianza en la posibilidad de cambio y de acción sobre la propia realidad social y de vida es escasa, la relación con las instituciones y dentro de ellas, rechazada o vivida con sospecha o escepticismo. Así, se abre paso la idea de que el trabajo es fundamental, pero no agota el análisis de la sociedad ni de las clases sociales y que las formas de desigualdad deben ser estudiadas en conexión con una pluralidad de variables<sup>129</sup> a fin de poder proporcionar indicadores interpretativos de los factores culturales, sociales y comportamentales.

---

128 Cfr. F. Gautier-Etié, B. Schwartz, *Entre prévention et répression: la médiation. Réinventer la relation de proximité*, Collection Politiques Urbaines, Paris 2003.

129 J. W. Wilson, *When Work Disappears*, A.A Knopf, Nueva York 1996.

### 3.5 La prioridad de la lengua

Investigaciones fundamentales han demostrado, desde hace tiempo, que el lenguaje no es solo un signo de la maduración del pensamiento y de la experiencia general del individuo, sino también un coeficiente y un factor de primera importancia de tal maduración<sup>130</sup>. Esas investigaciones han aclarado cómo el lenguaje permite proporcionar una expresión sensible a contenidos y estados de la experiencia, vincularlos de modo sistemático, intervenir en el juicio sobre la estructura de las cosas, en la formulación de proposiciones sobre las diversas situaciones; pasar de la percepción inmediata al entendimiento y a la comprensión; situarse, en la confrontación con la realidad, operando según una lógica y de acuerdo a valores. Han precisado que el origen de las funciones psíquicas superiores se encuentra en las relaciones sociales que la persona establece con el mundo externo, porque ellas están mediadas por los “instrumentos” con los que cada sociedad estructura su propio saber y lo trasmite<sup>131</sup>. Esa transmisión concierne tanto a los contenidos como a los instrumentos con los que esos contenidos son organizados por los sujetos que forman parte de dicha colectividad. El lenguaje constituye el instrumento fundamental para el desarrollo inicial del niño y para su crecimiento cultural. Ese instrumento -como todos- tiene carácter histórico, en el sentido de que ha evolucionado a lo largo de la vida del hombre; que se enriquece, a través de él, con los conceptos que constituyen el conjunto del conocimiento, transmitido a través de otros instrumentos como, por ejemplo, la escritura. En ese sentido Vygotsky llama a su psicología, además de histórica, también cultural e instrumental. Esta disposición -adoptada para estudiar comparativamente las operaciones de pensamiento de los individuos no alfabetizados y las de los dotados de instrucción- está en la base de importantes investigaciones que confirman cómo el aprendizaje de la lengua, la expresión verbal y, posteriormente, escrita, el uso de uno o más códigos depende del contexto de vida, del ámbito cultural propio, de la clase de pertenencia y es el vehículo de acceso a ámbitos más amplios, o más altos a nivel de generalizaciones, a mayores capacidades de comprensión de la realidad social<sup>132</sup>. Una contribución de la investigación progresivamente creciente sobre cómo la pertenencia a grupos socio-culturalmente heterogéneos incide en las conductas cognitivas e influencia los mecanismos epistémicos, en diversos niveles de edad y no solo en la etapa evolutiva, proviene de los análisis socio y psicolingüísticos, que progresivamente han confirmado cómo las expresiones lingüísticas son diferentes, dentro de una misma

130 Cfr. los trabajos clásicos, J. Piaget, *El lenguaje y el pensamiento en el niño pequeño*, Paidós Ibérica, Barcelona [1923] 1984; J. Piaget, B. Inhelder, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Paidós Ibérica, Barcelona [1955] 1985.

131 Cfr. L.S Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, cit.

132 Cfr. A.R. Lurija, *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*, cit., id., *La storia sociale dei processi cognitivi*, Giunti Florencia [1974] 1976; id. *The Making of Mind: A Personal Account of Soviet Psychology*, Harvard University Presss, Cambridge (Mass.) 1979.

lengua, en relación a la clase social de pertenencia, y cómo la heterogeneidad lingüística condiciona orientaciones cognitivas y referencias de valor<sup>133</sup>.

La forma y el estilo del pensamiento son, de alguna manera, el resultado de la interiorización de las funciones inherentes al lenguaje que utilizamos y el lenguaje mismo es un instrumento esencial de la mente, un medio potente para combinar experiencias, una herramienta para organizar las ideas alrededor de la realidad. Las palabras invitan, de por sí, a formar conceptos y la característica combinatoria y productiva del lenguaje permite desarmar los distintos aspectos de la experiencia y rearmarlos de nuevos modos. El lenguaje otorga una técnica interna para programar nuestras discriminaciones, nuestro comportamiento, nuestras formas de conciencia. En el plano de la actividad cognitiva, el lenguaje es el medio más importante para operar transformaciones en la realidad, para mutar su forma, reorganizándola en el plano de lo posible.

Cada una de las diversas potencialidades del lenguaje tiene una función combinatoria, una enorme productividad. Si no se desarrolla una adecuada administración de las funciones cumplidas por el lenguaje, el resultado es un modo confuso de hablar y escribir, así como también una dificultad de análisis y de síntesis de lo real. El crecimiento de las competencias lingüísticas no es, entonces, un fenómeno independiente del proceso global de desarrollo de la persona y tiene también un carácter de tracción en el plano cognitivo y en el crecimiento de las capacidades lógicas, perceptivas y analíticas.

La lengua no es solo un instrumento para comunicar, sino sobre todo, una clasificación y una reorganización de la experiencia sensible, en relación a conocimientos, competencias, valores. Por eso, los observadores de una misma evidencia física no extraen imágenes similares de la realidad a menos que sus bases lingüísticas sean similares y sus características culturales sean, de alguna manera, asimilables. Por otra parte, considerando la relación entre lenguaje y trabajo, Luria ha puesto en evidencia que la conciencia y la autoconciencia del individuo -y, por lo tanto, sus operaciones intelectuales- se forman en el desarrollo de sus actividades concretas y son respuestas organizadas a la realidad circundante que la inteligencia humana transforma en un proceso que no es una mera adaptación, dado que la vida psíquica es el producto de actividades históricamente determinadas<sup>134</sup>. La incidencia de los aspectos económicos y productivos de cada sociedad respecto a la configuración de sus dinámicas culturales, ligadas a diferencias entre franjas de población no solo en cuanto a niveles de instrucción sino también en cuanto a relaciones intersubjetivas, realidades laborales y sociales, diferencia de varios modos, en cada contexto, los contenidos del conocimiento y las modalidades de elaboración cognitiva. Eso introduce muchas cuestiones sobre el desarrollo mismo del saber en

---

133 Cfr., también para las referencias más recientes, E. Ferreiro, *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, Raffaello Cortina, Milán 2003.

134 Cfr. A. Luria, *La storia sociale dei processi cognitivi*, cit.

sus formas organizadas, abriendo el camino a análisis centrados en la identificación de las conexiones entre organización cognoscitiva y determinantes socioculturales y sobre la relación entre cognición y acción. La relevancia de la propuesta cultural y metodológica del autor consiste en considerar las condiciones socio-laborales y el nivel de instrucción de los sujetos como variables independientes: por el contrario, las dinámicas perceptivas y los procesos de abstracción, deductivos, imaginativos, de análisis y autoconciencia son consideradas variables dependientes. Son, en definitiva, las formas sociales del hombre las que dan lugar a su desarrollo psíquico a través de las relaciones concretas establecidas con el ambiente y con sus semejantes, gracias también a la lengua, mediadora de las percepciones humanas. La lengua permite procesos de asimilación de la experiencia consolidada por la cultura de pertenencia, y también crea las condiciones para que la conciencia llegue a formas de desarrollo más complejas y articuladas. Las personas dotadas, a través de la instrucción, de modalidades de generalización, abstracción y deducción, diversas de las originarias, no solo se orientan hacia una práctica cognoscitiva diferente, sino que asumen formas de autoidentificación y representación de la realidad, resultado de una experiencia y de un saber que ha adoptado determinadas herramientas (lingüísticas-lógicas-matemáticas) para constituirse. La integración de nuevos conocimientos depende de esos “canales”, a través de los cuales se han venido estructurando y sedimentando el campo perceptivo y cognitivo, los datos empíricos y los contenidos inducidos, de muchas formas, en el pasado y en el presente.

El lenguaje, en tanto “código lógico” que permite pasar de las situaciones empíricas a generalizaciones más amplias y a teorizaciones organizadas, constituye, de hecho, un vehículo que se presta a una multiplicidad de usos -propios de los distintos contextos en los cuales se utiliza- y que da lugar a varias definiciones de la experiencia. Por lo tanto, es el instrumento fundamental con que se da la formalización del saber en las diversas disciplinas y con el que, paralelamente, se organiza el conocimiento de sentido común. Las características de la lengua y del lenguaje están ligadas tanto al desarrollo psíquico de la persona, como a las connotaciones específicas del contexto social, económico, político en que esta vive. Cada individuo construye sus propias respuestas a la realidad que lo rodea en relación al tipo de conciencia adquirida, a las capacidades de manejo y de control de su propio ambiente, a las situaciones inmediatas y a las experiencias pasadas, en un proceso continuo, en el cual la lengua cumple una función mediadora de las diferentes percepciones, favorece la metabolización de las experiencias individuales y de las consolidadas de la cultura de pertenencia, crea las condiciones para que la conciencia realizada llegue a formas más articuladas y complejas de elaboración. El lenguaje permite, mediante la organización de los sistemas simbólicos, el pasaje de los datos provistos por el conocimiento directo a generalizaciones constituidas de representaciones, abstracciones, imágenes de la realidad objetiva. Asimismo, permite “proyectar, coordinar, organizar, construir”<sup>135</sup>. El uso de un lenguaje implica el conocimiento de reglas particulares, así como también la capacidad de hacer

135 L. Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*, Altaya, [1953] 1999, p. 108

funcionar un aparato al que están vinculadas múltiples funciones, gracias a las cuales es posible elaborar experiencias y conocimiento de un determinado modo. La consecuencia es que si a través del uso de la lengua y la experiencia lingüística el individuo hace propio, de todas maneras, uno de los caracteres fundamentales de la cultura, participa y contribuye a modificarla, la sistematización del saber en los ámbitos estructurados de la investigación y del análisis formal puede parecer alejada de los modos en que el conocimiento es organizado por quienes lo viven de una forma menos mediada y más directamente abarcativa.

Hay que observar, además, que el desarrollo de las capacidades lingüísticas se inscribe en el ámbito de la progresiva evolución de todas las capacidades simbólicas y, sobre todo, está ligado al desarrollo cognitivo y social más general del individuo, además de a la adquisición de habilidades de expresión y de comunicación en múltiples dimensiones, por ejemplo, el dominio de lenguajes no verbales tales como el gestual, musical, gráfico, etc.

La investigación intercultural ha analizado en profundidad este problema y ha puesto en evidencia, con una claridad que no está presente en otros ámbitos de indagación, el papel diverso cumplido por la edad y la escolarización<sup>136</sup>. En una primera evaluación, por ejemplo, puede resultar que los sujetos no escolarizados tengan menores capacidades de enfrentar tareas conectadas con la memoria, también por la dificultad de usar estrategias dirigidas a la organización de informaciones no ligadas con habilidades instrumentales ya presentes. Esto evidencia el hecho de que algunas capacidades -como aquella de memorizar un conjunto de informaciones no conectadas entre sí, como puede pasar en la escuela, a través de ejercicios tradicionales de memoria- no son configurables de forma absoluta y universal, sino que han de ser consideradas, más bien, en el marco de un aprendizaje, también lingüístico, que propone frecuentemente nociones aisladas y, en muchos casos, extrañas a una experiencia real. De esto deriva la emergencia de diferencias que no se relacionan con la competencia, sino con el desempeño. No es casual que los sujetos no escolarizados tengan desempeños peores en tareas lejanas a su realidad de vida, no estando acostumbrados, como a menudo sí lo están los estudiantes, a operar sobre contenidos a memorizar que están desvinculados de un contexto. Ya en los años treinta, en el marco de un amplio proyecto de alfabetización<sup>137</sup>, se había mostrado, mediante pruebas de clasificación, abstracción, silogismos, la tendencia de los sujetos no escolarizados a organizar la información y reagrupar los objetos sobre bases funcionales, haciendo referencia a su uso cotidiano, mientras que los sujetos más escolarizados los clasificaban por categorías. Al razonar sobre los silogismos, además, muchos sujetos analfabetos presentaban dificultad al correlacionar las premisas para sacar la conclusión y, más que considerar las

---

136 Cfr., también para las referencias, J. Levine, L.B. Resnick, S.D. Teasley (comp.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, American Psychological Association, Washington (D.C.) 1991.

137 Cfr. también sobre dicho proceso, A.R. Luria, *The making of Mind: A Personal Account of Soviet Psychology*, cit.

diferentes proposiciones como parte de un único problema, tendían a analizar las afirmaciones particulares como independientes.

Tales investigaciones han sugerido clasificar las justificaciones de las respuestas dadas por los sujetos escolarizados y por aquellos no escolarizados respectivamente, distinguiendo entre afirmaciones teóricas, en las cuales las premisas son planteadas explícitamente en relación a la conclusión, y empíricas, formuladas sustancialmente en base a la experiencia y a las propias, personales, convicciones. El carácter empírico de las respuestas dependería del hecho de que los procedimientos de los razonamientos propuestos, como en el caso del silogismo, pueden presentarse como congruentes o incongruentes respecto de los esquemas preexistentes de razonamiento de los que cada individuo es portador, con consecuentes distorsiones, determinadas por el conocimiento y por las cogniciones poseídas. La asimilación del problema en un esquema más abstracto, en general desvinculado de un problema específico de conocimiento, favorece el abordaje teórico que se configura, de hecho, como el resultado de un determinado estilo de pensamiento. En el caso específico, se trata de un género lógico que la cultura occidental ha favorecido mediante la enseñanza de disciplinas organizadas según criterios de “premisas” y “consecuencias”, a menudo formuladas verbalmente, y acompañadas por modalidades de instrucción donde la verificación de los resultados se efectúa de esta manera. La experiencia y el uso determinan el desarrollo de un esquema cognitivo apto para asimilar ejemplos cada vez más variados y complejos del mismo género, en que el lenguaje se transforma en el vehículo para establecer relaciones necesarias entre proposiciones arbitrarias.

Se puede sostener que el lenguaje escrito, desvinculado del contexto situacional, favorece el desarrollo cognitivo y, en particular, el pensamiento abstracto, mostrando que las operaciones del pensamiento no pueden ser consideradas por separado de las tecnologías, incluyendo entre estas la escritura, las representaciones gráficas y la numeración, construidas para ampliar las capacidades de conocimiento, determinantes tanto en el desarrollo de los procesos cognitivos como en la connotación específica de la cultura que de ellas se sirve. El nexo entre procesos cognitivos y tecnologías y, en particular, la incidencia de la lengua escrita para favorecer una formulación de las ideas en forma abstracta y descontextualizada haría, de esta manera, de la escritura misma una herramienta más eficaz y la razón misma del desarrollo del pensamiento analítico.

Resulta oportuno, por otra parte, distinguir -como ha mostrado claramente la investigación EBNA<sup>138</sup>- entre alfabetización, escolarización y adquisición de competencias, procesos que pueden realizarse en contextos diversos, dando lugar a formas distintas de pensamiento, y no solamente del aprendizaje de la lectura y de la escritura. También hay que tener en cuenta que resulta arbitrario considerar la alfabetización como instrumento capaz de incidir en las habilidades generales de

---

138 Cfr. *Infra*, cap. 2



“reestructuración cognitiva” sobre la cual se fundan los desempeños intelectuales en todos los campos. La alfabetización debería ser entendida, más bien, como instrumento en condición de influenciar la formación de habilidades específicas -y no generales- de elaboración de la información, gracias a un *transfer* ligado al tipo de tareas idóneas al aprendizaje y al uso de la lengua escrita.

Más allá de las implicaciones relativas a la función de aprender a escribir, las dos posiciones son distintas: una tiende a la identificación de los aspectos universalistas del funcionamiento del pensamiento, la otra se focaliza más en el examen de los estilos cognitivos. Privilegiando el segundo abordaje, parece posible dar cuenta de los procesos de tránsito a través de los cuales se realiza el pasaje, en la cognición, de la especificidad a la generalidad, dado que el comportamiento humano muestra habilidades que son usadas en contextos diversos y que no son, entonces, específicas, sino generales<sup>139</sup>. En este análisis cobra una posición central el “contexto”, descrito como un conjunto de actividades estructuradas en el ámbito de las cuales las personas interactúan. Ello permite una útil transposición de un concepto de matriz antropológica en el ámbito psicológico.

En este marco, el esquema, presenta, a la par del contexto, un carácter estructurado y específico y está constituido por conocimientos relativos a significados, situaciones y acontecimientos almacenados a lo largo de la experiencia, no por habilidades generales. Contexto y esquema se caracterizan por la pertenencia a dos dominios, cultura y cognición, que representan los polos de una misma dimensión. La actividad cognitiva se configura así como una actividad que se construye a través de las interacciones, caracterizándose como un proceso intersubjetivo específico en un contexto socialmente organizado. Las mismas disciplinas, por ende, deben observarse en relación a sus características lingüísticas específicas: estas utilizan un lenguaje más o menos especializado, se sirven de sistemas de reelaboración de información y datos particulares, mediante términos, conceptos, esquematizaciones propias. El dominio de distintos lenguajes y de la instrumentación relativa a ellos, incide, entonces, no solo en las posibilidades cognitivas en relación a diversas áreas del saber y a la capacidad de organización de las experiencias. La lengua en sus varias formas y, en particular, el aprendizaje y el uso de la lengua escrita, determinan modalidades específicas de observación y categorización de la realidad, de comprensión, de razonamiento, de explicación, de representación de la realidad.

La lengua escrita, leída y hablada, objeto de análisis específicos relativos a las modalidades concretas de su percepción, comprensión, interpretación<sup>140</sup>, se caracteriza, en este marco, como una competencia tan arraigada en nuestra cultura y tan profundamente penetrante, ya sea en los procesos de crecimiento individual,

139 Cfr. R. J. Sternberg (comp.), *Handbook of Human Intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge 1982; J.H. Flavell, E.M. Markman (comp.), *Handbook of Child Psychology*, III, John Wiley & Sons, Nueva York, 1983.

140 Cfr., también para las referencias, T. De Mauro, S. Gensini, M. E. Piemontese (comp.), *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*, Bulzoni, Roma 1988.

como en las diferencias socio-culturales y en la elaboración formal del conocimiento, que empuja a considerarla un recurso cognitivo, y paralelamente, un factor constitutivo de lo que la persona es: de su modo de pensar, de actuar, de ser en relación con los otros. Una sociedad cada vez más compleja plantea a los individuos, por otra parte, la necesidad de recursos más amplios en la percepción y en el reconocimiento de sí, de una extensión del propio saber, en términos de conocimientos, habilidades, capacidades de autodefinición en varias situaciones y contextos.

La adquisición y el uso de la lectura y de la escritura, por ello, lejos de estar superados, en una etapa histórica caracterizada por una pluralidad de formas de comunicación y de organización de la información, cobran un papel fundamental además con el fin de un mayor dominio de los otros sistemas simbólicos, también más avanzados.

La competencia puede ser desarmada en partes constitutivas y descontextualizadas con fines de instrucción y evaluación sin perder nada esencial, pero lo que se muestra evidente es que esta se liga siempre a realidades dadas, en las cuales las habilidades lingüísticas son un recurso esencial. El estudio de la lengua y del lenguaje remite, de hecho, a la más amplia y compleja dinámica de las relaciones entre conocimiento, transmisión, elaboración, adquisición del saber.

Cada persona observa, recuerda, actúa, reacciona a la realidad que la circunda filtrando y seleccionando la información que le llega mediante sus órganos sensoriales, construyendo nociones e imágenes. De todas maneras, tal proceso, que tiene evidentemente un carácter individual, no se realiza fuera de definiciones y representaciones que son, en medida significativa, comunes a varios miembros de una comunidad y que guían la elaboración de la información y la construcción de las ideas. Desde ese punto de vista, el proceso de conocimiento es un permanente acercamiento a datos objetivos que son asumidos de manera diversa a lo largo de un complejo proceso incremental.

Cada experiencia se agrega, de hecho, a una realidad predefinida por las convenciones que establecen sus fronteras, distinguiendo los mensajes significativos de los que no lo son, con un estrecho entrelazamiento entre el uso del lenguaje, representaciones y cultura. Con la lengua se organizan los pensamientos en base a un sistema dado tanto por las representaciones como por la cultura y, de modo prevalentemente inconsciente, por las convenciones que subyacen a esta forma de operar. Todo esto es el resultado evidente del hecho de que las cogniciones del sentido común, a la par de las científicas, son la consecuencia de la estratificación de la memoria colectiva y de la reproducción del conocimiento en el lenguaje que refleja el saber pasado y supera los límites puestos por la información disponible. El proceso de construcción de las representaciones muestra, al mismo tiempo, caracteres de relativa estabilidad y de continua evolución en un proceso análogo a aquel definido por Saussure respecto de la persistencia y la mutación de los signos

lingüísticos<sup>141</sup>. Así, las personas y los grupos no se presentan como receptores pasivos sino como sujetos que, actuando e interactuando, piensan, producen y comunican con continuidad sus representaciones y las ideas que de ellas se derivan sobre los diversos datos de realidad.

En esta perspectiva, el proceso de adquisición del conocimiento ya no es una capacidad del individuo sino el resultado de la regularidad del ambiente sociocultural y de las situaciones consuetudinarias que caracterizan la vida cotidiana en determinados contextos; la continuidad entre ellas permite ampliar el ámbito de una actividad específica. Esta regularidad está provista por el lenguaje, con el que es posible codificar acontecimientos diferentes, mediante el uso de categorías semánticas que los vuelve similares, estableciendo relaciones de analogía entre ellos. La mediación lingüística permite identificar similitudes entre acontecimientos que, en la percepción inmediata, parecen distintos entre sí. La escritura, con su sistema de signos, permite ir más allá de los contextos específicos, gracias a las operaciones de sistematización, codificación, almacenamiento y posible utilización de la información en forma descontextualizada.

La naturaleza humana es social en un sentido distinto de otras especies, ya que solo el hombre, usando la cultura -un medio que se sirve de una variedad de artefactos, que, obviamente, incluyen el lenguaje- puede investigar su pasado cultural, proyectarse en su futuro y “colocar” este futuro en el presente, bajo la forma de ideas, creencias, representaciones que vinculan y organizan tanto el ambiente sociocultural como la acción individual respecto de actitudes, comportamientos, elecciones, decisiones. La competencia, en definitiva, si bien incluye saberes y habilidades, es, de todas maneras, un producto históricamente definido, en el que elementos de experiencia se funden con datos de memoria que caracterizan su determinación concreta en una realidad dada y en un tiempo determinado.

### 3.6 Una identidad en la historia

La posición universalista, según la cual no existen variaciones culturales importantes en los procesos cognitivos (a excepción de las superficiales, atribuibles a contenidos específicos) resulta, de hecho, contradicha no solo si se considera la diferencia entre las culturas, sino también si se toman en cuenta las características diferenciadas entre sujetos, al interior de una misma cultura. Cada comunidad o colectividad desarrolla formas de adaptación cultural que mutan en el tiempo pero que mantienen constantes, por largos períodos, sus características esenciales, diversas respecto de las de otros grupos que se encuentran ligadas a condiciones históricas y sociales particulares. Además, en relación a determinadas cuestiones, es posible asumir, al interior del mismo grupo, la presencia de modelos culturales relativamente homogéneos respecto a las orientaciones y a los estilos cognitivos. También por ello es posible sostener la tesis según la cual la relación entre cultura

---

141 Cfr. F. de Saussure, Curso de lingüística general, Losada, Buenos Aires [1922] 1945.

y cognición es el resultado de las interacciones entre las personas y los ámbitos de su vida cotidiana, diversos en cuanto a las actitudes prevalentes y a los sistemas de valor. Las diferencias en los desempeños de sujetos y de grupos diferentes deben atribuirse, en consecuencia, a las situaciones, naturales o experimentales, en las que tienen lugar. Los mismos estudios sobre la expertise utilizan, para describir la competencia, una distinción poco frecuente -pero que, en nuestra opinión, cobra una particular importancia- entre expertise rutinaria, caracterizada por velocidad, meticulosidad y automaticidad, pero limitadamente adaptable a nuevas situaciones, y expertise adaptativa, más flexible y, sobre todo, fundada en una mayor comprensión del contexto y de las situaciones en las que se encuentra la acción. Tal distinción es relevante en cuanto introduce en el discurso una dimensión cultural y tiende a considerar no solo la eficiencia, sino también las habilidades de comprensión y de interpretación del sentido de los procesos que se llevan adelante. Esto no significa ignorar las dimensiones de la eficiencia y de la especialización, sino relativizarlas respecto al sentido atribuido en la definición de objetivos, en las ideas de la realidad, en las hipótesis para transformarlas.

En este marco se colocan: la atención específica sobre la variabilidad del comportamiento en relación a contextos distintos; la necesidad de tener en cuenta las variables culturales en el examen de los procesos de transmisión, elaboración y adquisición del saber. En el estudio de las características psicológicas del aprendizaje y del comportamiento la incidencia de estas variables resulta imprescindible.

De esto deriva el interés en este trabajo por los estudios sobre las representaciones, objeto de investigación específica en el ámbito de las ciencias humanas, tanto en sociología como en psicología social, por lo general a partir de los estudios sobre este tema realizados por Durkheim<sup>142</sup>. La razón de tal atención es aclarar el carácter de las relaciones que se dan entre sistemas cognitivos individuales y sistemas simbólicos propios de grupos y colectividades.

Desde este punto de vista, si se acepta que en cualquier ambiente existen siempre márgenes tanto de autonomía como de restricción, se pueden atribuir a la representación dos características: la de “convencionalizar” a las personas, los acontecimientos, los objetos, asignándolos a una categoría dada y definiéndolos de manera gradual en cuanto modelo de cierto tipo, distinto y compartido por un grupo de personas; y la de ser “prescriptiva”, es decir, de imponerse estableciendo “qué pensar”, en relación a formas de organización y clasificaciones preexistentes.

Las representaciones, entonces, no son entidades estáticas, sino dinámicas, que pueden ser (y son) estudiadas en tanto tales; estas describen uno de los componentes de la acción con que el pensamiento opera para comprender y comunicar. Las

---

142 Cfr. E. Durkheim, *Las reglas del método sociológico*, cit.; id., *Lecciones de sociología: Física de las costumbres y del derecho y otros escritos sobre el individualismo, los intelectuales y la democracia*, Miño y Dávila, Buenos Aires [1898] (2003).

representaciones dan lugar, de hecho, a una conciencia colectiva, aunque sea limitada a grupos que se reconocen en ellas y construyen formas consensuales de interpretación de la realidad y de uso concreto del saber.

Al colocar en un contexto organizado de ideas y de juicios sobre la realidad las nuevas percepciones, imágenes, información, asimismo, las representaciones permiten transformar estos factores de ignotos en parcialmente conocidos y, de todos modos, controlables en su inserción en un cuadro global de saber y de entender; en ello juegan un papel significativo la memoria y el pasado.

La construcción de la representación tiende a volver habitual lo que no lo es, para poderlo dominar e integrar en un universo mental que es así enriquecido y transformado. Tal proceso está limitado por los riesgos de deformación que derivan inevitablemente del hecho de reconducir los elementos nuevos en un cuadro de referencia consolidado y experimentado en otras situaciones. La ciencia, al definir sistemas lógicos y formales para verificar hipótesis y formular interpretaciones tiende a una reconstrucción racional de hechos y de información y, aun siendo esta también condicionada por ideas y valores de la cultura en que se desarrolla, no excluye la posibilidad de que algunas conclusiones anteriores puedan ser invalidadas. Al contrario, tiende (o debería tender) hacia un constante perfeccionamiento de los esquemas conceptuales y, en última instancia, de las representaciones que connotan cada rama del saber. La confirmación o la modificación de ideas corrientes y de sentido común constituye, de hecho, la razón de la ciencia que se diferencia del propio sentido común, aun manteniendo un intercambio que procede continuamente de la una al otro y viceversa. Ciencia y sentido común resultan complementarios gracias también a dos mecanismos que operan con este fin<sup>143</sup>: a) el “anclaje” de lo que le es ajeno y perturbador a nuestro sistema de categorías aptas para situarlo, otorgándole un nombre y, de alguna manera, clasificándolo. Esto implica la posibilidad de analizarlo, evaluarlo, comunicarlo, imaginarlo y, en definitiva, representarlo; b) la “objetivación” mediante la identificación de la calidad icónica de una idea, de un acontecimiento o de una persona. Tal calidad permite reproducir un concepto en una imagen.

Los procesos de anclaje y de objetivación, mediante la atribución de un nombre y de una imagen, de datos de la realidad conocida y experimentada, colocan a esos elementos en la “matriz” de identidad de una cultura. Desde este punto de vista no parece correcto hablar, en sentido propio, de “distorsiones” de la realidad en cuanto la representación, lejos de surgir de un déficit social o cognitivo, es el resultado de la normal diferencia entre individuos o grupos heterogéneos al interior de la sociedad. En su totalidad el proceso de representación es fuertemente dependiente de la memoria que, si bien impide o vuelve difíciles modificaciones drásticas y súbitas, es, paralelamente, sometida a su vez a continuas transformaciones.

---

143 Cfr. R.M. Farr, S. Moscovici (comp.), *Social representations*, Cambridge University Press, Cambridge 1984.

Anclaje y objetivación permiten hacer una reelaboración del pasado a la luz del conocimiento y de las experiencias realizadas, mediante un elaborado manejo del pasado.<sup>144</sup>

En el ámbito de los estudios de psicología social, la teoría de las representaciones asume además que las personas actúan sobre la base de dos tipos de motivación diferentes, con las cuales el pensamiento establece simultáneamente una relación de causa y efecto y una relación de fines y medios.

Las dos características actúan juntas, determinando explicaciones y juicios sobre la experiencia y sobre el conocimiento mismo, y son dictadas por el saber, por el lenguaje, por la visión de la realidad, por la posición social y de clase y por el modo en que esta es percibida y asumida.<sup>145</sup>

Las representaciones, en definitiva, son sociales en tanto “son simbólicas y poseen en igual medida elementos perceptivos y elementos, así llamados, cognitivos. Y este es el motivo por el cual consideramos su sentido tan importante y rechazamos distinguirlas de los mecanismos psicológicos en cuanto tales”<sup>146</sup>. Las representaciones evolucionan, además, con el crecimiento, influenciando el desarrollo de la persona y siendo, a su vez, influenciadas en una dinámica que tiene una dimensión “histórica” con la que el pensamiento estructura la experiencia cognitiva que es realizada poco a poco.

Asociaciones, inducciones, discriminaciones, deducciones se ligan así, mediante representaciones social e históricamente determinadas, con formas de control, verificación, selección con la ayuda -o no- de reglas formales y/o procedimientos que dependen del sentido común.

Las representaciones sociales consisten, en definitiva, en la transformación a través de procesos de anclaje y de objetivación, de conocimientos de sentido común, de conocimientos científicos, de normas, valores, sistemas ideológicos y normas de referencia propios de toda sociedad pluralista. Estas se desarrollan en términos globales y competen a todas las personas. Resulta esencial el papel del conocimiento y de la memoria.

Desde este punto de vista, resulta evidente que no es irrelevante el modo en que el aprendizaje se realiza: no es posible aislar la adquisición del saber colocándolo únicamente en la escuela; no es correcto considerar el conocimiento refiriéndolo al saber estructurado, sin considerar a las personas y los contextos. De hecho, la mayor actividad de todos los seres humanos es otorgar significado a los procesos de encuentro con la realidad. Estos procesos de creación de significados son claves

144 Cfr. G.H. Mead, *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Buenos Aires [1934] 1986.

145 Cfr. R.M. Farr, S. Moscovici (comp.) *Rappresentazioni sociali*, cit.

146 Ibid. p 91

porque influyen en lo que hacemos, en lo que creemos y en lo que sentimos. Esto vale para todas las personas, para quienes las estudian, para cada actividad de asignación de significados. Nosotros actuamos sobre la base de lo que para nosotros tiene sentido, lo que consideramos importante. En el ámbito de las ciencias humanas es posible sostener que algunos procedimientos de atribución de significado son mejores que otros, o más atendibles, y dentro de ciertos estándares lo son. Pero no hay estándares universales para otorgar significados válidos en cada contexto.

El aprendizaje, al interior y exterior de los contextos formales de instrucción, presenta varios elementos de discontinuidad: la escuela se caracteriza por una atención particular hacia los desempeños individuales, mientras que la actividad externa se funda en relaciones y en desempeños cuya eficacia se mide en relación con otros; la escuela promueve y evalúa capacidades exigiendo, sobre todo en la etapa de verificación, la expresión del saber incluso utilizando cualquier instrumento de apoyo. Al contrario, en la vida ordinaria hay una pluralidad de auxilios que se utilizan para conseguir un resultado; la escuela cultiva prevalentemente el pensamiento simbólico, la vida externa privilegia el pensamiento práctico; en la escuela, finalmente, se persigue la formación de habilidades generales mientras que las competencias requeridas en el exterior están fundamentalmente conectadas con una realidad y un contexto. En definitiva, las representaciones y cogniciones sociales vinculan la evolución de modelos de comportamiento, de estructuras operativas, del mismo sistema escolar; se caracterizan por una dialéctica entre persistencia e innovación, ligada a la historia y a la memoria, y, de hecho, se configuran como elementos portadores de nuestra misma cultura, de nuestros modos de ser y de acceder al conocimiento.

El crecimiento del hombre se realiza mediante un proceso de interiorización de las maneras de actuar, de imaginar y simbolizar que existen en su cultura. Esta asunción de recursos culturales e instrumentales extiende las posibilidades cognitivas de la persona, que opera representando y organizando la experiencia según tres modalidades diversas: la representación activa que constituye un esquema operativo apto para coordinar los movimientos necesarios para la ejecución de una tarea motora; la representación icónica constituida por una imagen o por un esquema espacial; la representación simbólica, fundada en la reproducción de la experiencia a través de un sistema simbólico, como es el lenguaje. Tal disposición tiende a excluir una organización cognitiva estructurada según fases jerárquicas en que una domina sobre la otra en un determinado período de desarrollo. Presupone, más bien, capacidades que coexisten en el individuo en relación a exigencias cognitivas diversas, aun asumiendo la representación simbólica de la función lógicamente prominente.

La inteligencia, mediando entre el hombre y la cultura, se configura como el conjunto de las habilidades necesarias para dominar los instrumentos y las tecnologías de la cultura, y, al mismo tiempo, el conjunto de las competencias adquiridas mediante el dominio de tecnologías. En consecuencia, resulta culturalmente determinada,

caracterizándose como una habilidad en un determinado campo ejecutivo, en un medio, en el ámbito del cual la lengua escrita, asumida en la cultura occidental como instrumento fundamental para la elaboración del conocimiento, influencia el modo de pensar y de actuar, determinando las características mismas de la inteligencia en el ámbito de tal cultura. Las diferencias en el aprendizaje y en las modalidades de pensamiento están, de hecho, ligadas a las situaciones en que individuos de culturas distintas aplican sus habilidades cognitivas. En este marco, la presencia o ausencia de tales habilidades en uno u otro grupo no constituye un criterio válido para establecer jerarquías, sino simplemente un dato de carácter cultural.

Las herramientas cognitivas y las operativas conectadas con estas incorporan los elementos propios de la evolución histórica de la cultura; hacen propias teorías diversamente articuladas y las utilizan en forma tanto consciente como no consciente cada vez que operan en un ámbito social, de relación, de análisis, de síntesis, de juicio. Las mismas formas de razonamiento y de argumentación se realizan según criterios y normas aceptadas al interior de una cultura dada; siguen convenciones reconocidas; se desarrollan en el ámbito de recorridos compartidos de relación y de socialización. El lenguaje es vehículo e instrumento de la elaboración, como un recurso culturalmente connotado, portador de representaciones sociales y de imágenes de la realidad.

La elaboración de conceptos consensuados relativos a ciertas categorías sociales implica, además, no solo una dimensión abstracta del conocimiento, sino el hecho de que los miembros de una colectividad compartan concepciones y representaciones de la realidad.

También por esto el proceso de aprendizaje tiende progresivamente a caracterizarse, al aumentar la edad, por la selección que opera el sujeto que aprende según preferencias y condiciones, en una dialéctica entre datos de hecho y valores.

El desarrollo del conocimiento varía, en consecuencia, de una persona a otra, pero se funda en una sustancial sensibilidad al contexto cultural, a tal punto que resulta necesario analizar las formas con las que las personas comparten con otros el saber y las mismas formas de razonamiento. Si el postulado constructivista afirma que cada adquisición es el resultado de una elaboración individual, se puede sostener también que la experiencia personal, ligada a los acontecimientos, es solo una parte de lo que constituye la base para tal elaboración. Las personas construyen su saber a partir de lo que otros les dicen, oralmente, por escrito, con imágenes o con gestos. El proceso constructivo del particular es constantemente influenciado por otros que proveen información, estímulos, incentivo, por una creciente atención hacia las características de la argumentación, por la contradicción, por la negociación en los procesos de razonamiento; en el ámbito cognitivista, se conjuga por eso con las relaciones establecidas entre áreas de investigación socio-lingüística y antropológico-cultural. No es casual que se esté afirmando la idea de que el conocimiento se distribuye entre los individuos mediante interacciones que determinan procesos de juicio, de



decisión, de solución de problemas, con una ruptura de los confines preexistentes entre disciplinas y subdisciplinas con una integración progresiva y dialéctica con los campos limítrofes.

Cada acto cognitivo debe observarse, en definitiva, como una respuesta específica a un conjunto de circunstancias específicas. El aprendizaje ha de ser considerado como una forma de actividad socialmente situada, en el marco de una situación práctica particular.

La competencia, por lo tanto, no puede ser considerada en abstracto, sino en relación a las situaciones en que se expresa. La situación no es, en esencia, irrelevante para los fines del ejercicio de una habilidad; al contrario, carga de significado su manifestación, en general para enfrentar situaciones de vida y de trabajo. Respecto a las realidades mutables que cada persona debe enfrentar a lo largo de su existencia, las investigaciones mencionadas proponen considerar las dificultades frente a lo nuevo no tanto en términos de privación cultural, sino más bien de diferencia respecto del pasado y de la consecuente necesidad de enfrentar las tareas de manera no congruente con su experiencia cultural anterior.

Los problemas no son independientes entre sí y están condicionados por los contextos en los que se expresan y maduran: ningún contexto de observación, laboratorio o ambiente de vida, es culturalmente neutral; mientras que observadores diferentes de un mismo acontecimiento extraen conclusiones distintas, porque observadores y observados utilizan conocimientos culturales con los que atribuyen un significado propio a la tarea y estructuran su comportamiento. Tal adquisición favorece, inevitablemente, el desplazamiento del campo de investigación del laboratorio, que evidentemente mantiene su carácter de posible ámbito de indagación, hacia otras sedes “naturales” de acción y de comportamiento, tanto para estudiar actividades difícilmente simulables en el mismo laboratorio, como para mantener lo más posible inalteradas las variables de contexto, de las que se ha ampliamente destacado la relevancia, en el desarrollo de una actividad y en el uso de los recursos cognitivos.

El progresivo aumento de los ámbitos de experiencia provee las bases para la representación del conocimiento, para los esquemas relativos a la propiedad de los objetos y para la organización de los acontecimientos, determinando el desarrollo cognitivo y la estructuración de conocimientos relativos a realidades específicas.

Las relaciones sociales en los diferentes contextos determinan y dan una caracterización propia al funcionamiento cognitivo humano. Las características de la mente están, en esencia, condicionadas por las formas de interacción propias de toda cultura, que influyen el desarrollo del niño a través de su ambiente. La organización de las ideas resulta así conectada con las diferentes actividades que el niño aprende a desarrollar, con las dificultades de las tareas con las que se mide, con la frecuencia de tales dificultades. El funcionamiento del pensamiento es el resultado de la interiorización de conocimientos y cogniciones determinadas, que influyen

el desarrollo, en la medida en que se insertan en la zona de “desarrollo próximo” (ZDP en términos de Vygotski).

Resulta evidente la relevancia del saber con el cual cada habilidad práctica se enriquece, adquiriendo valor y espesor. Se precisan, finalmente, las implicaciones éticas del ejercicio de la competencia que se despliega sobre la base de representaciones de la realidad y de las concepciones del mundo y de la vida, sin las cuales resulta difícil, si no imposible, analizarla y describirla en su totalidad.

Por eso resulta necesario utilizar instrumentos que no pueden ser los del laboratorio, puesto que las tareas y las actividades deben ser cercanas a las que desempeñan normalmente las personas a las que se refiere, a fin de precisar los marcos teóricos asumidos como referencia, aclarándolos en su particularidad y especificidad. Bajo esta perspectiva, además, las dificultades de aprendizaje deben ser canalizadas y comprendidas profundizando el examen de las interacciones entre persona y contexto, sin atribuir un valor absoluto a rasgos psicológicos que pudieran inferirse.

Por lo que se ha dicho hasta el momento, los estudios sobre la memoria parecen constituir un patrimonio extremadamente interesante, que tiende a configurarse como esencial para el examen de la noción de competencia y de su relación con el conocimiento, respecto al cual termina configurándose no solo como un sector limítrofe de indagación, sino como un importante recurso, en el marco de un abordaje integrado a los temas de la adquisición de capacidades, habilidades y saberes.

El abandono de las pretensiones de encontrar una teoría que comprenda en su totalidad el conocimiento y su desarrollo, que esté en condiciones de explicar todas las situaciones, las fases y contextos en los que se verifican construcciones y transformaciones en la adquisición de conocimientos, no puede ser otra cosa que una premisa útil para delimitaciones de campo que permitan una progresión de las investigaciones, sin considerar exhaustivas a las adquisiciones parciales y a los resultados sectoriales.

El nudo central del análisis desarrollado hasta aquí se constituye por el concepto de elaboración de la información, según el cual cada proceso cognitivo, lingüístico, perceptivo, mnemónico o de otra naturaleza, se desarrolla mediante formas de codificación y transformación de la información que sería buscada, ordenada y posteriormente utilizada sobre la base de una organización mental y en continua evolución.

De esto deriva la posibilidad de sostener que el mundo de la experiencia es producido por el hombre que lo experimenta; que cualquier cosa que conozcamos de la realidad es mediada no solo por los órganos sensoriales, sino también por el complejo esquema que interpreta y reintegra información sensorial; que ver, sentir y recordar son todos actos de construcción, que pueden usar más o menos estímulos informativos dependientes de las circunstancias.

De allí surge el empeño por estudiar las variables ecológicamente importantes, en vez de aquellas fácilmente manipulables: para una mayor atención al mundo real en que viven los que perciben y los que piensan, y a la delicada estructura de información puesta a su disposición por ese mismo mundo; para tener en cuenta las sofisticaciones y la complejidad de las habilidades cognitivas que los hombres son realmente capaces de adquirir, y el hecho de que tales habilidades están sometida a un desarrollo sistemático. De hecho, percepción y acción tienen lugar en dependencia continua del ambiente y no pueden ser comprendidas sin entender el ambiente mismo. Estas posiciones tienen un importante punto de partida en la asunción y en la utilización del concepto deweyano de “transacción”; porque la percepción y la actividad cognitiva no son simples operaciones a nivel mental, sino transacciones con el mundo externo; no se limitan puramente a informar al “perceptor”, sino también a transformarlo.

La cognición y el desarrollo cognitivo están, entonces, ligados entre sí gracias a la experiencia, realizada en diversos contextos, vinculando lo nuevo a lo que ya se conoce según modalidades de elaboración cognitiva que dependen, además, del marco de referencias con el que la persona otorga significado a los contenidos de la experiencia.

La memoria, en tal proceso, juega un rol particular, organizativo, general e individual. Esta permite una autodefinición de sí, desde la forma más elemental -tener un nombre, una dirección, etc.- a aquellas más complejas como tener una historia, que permanece, en parte, a nivel consciente y en parte es olvidada o removida; permite el crecimiento personal, en la revisión, en la evaluación crítica, en la reelaboración de la experiencia reciente o remota; cobra una relevancia pública en todas las actas formales que lo requieren, como, por ejemplo, los testimonios legales; está ligada tanto a la experiencia personal como a la experiencia de “segunda mano”, vivida por otros tal y como emerge por el contexto más inmediato de las relaciones sociales o del análisis y de la reflexión histórica más o menos formalizada; se involucra en todas las acciones cotidianas, ya sea mecánicas o conscientes y voluntarias, pero sobre todo está implicada en todas las actividades, dependiendo del tipo de aporte intelectual requerido. El contenido de la memoria no es, además, independiente de la significación para el sujeto interesado de los elementos recordados (por ejemplo religiosos, estéticos, profesionales).

La relevancia de la memoria es, por todo lo expuesto, evidente, dada su forma no mecánica de operar, sino ligada a las estrategias aplicadas por el sujeto, por su experiencia cognitiva anterior y por el valor atribuido por él mismo a los acontecimientos vividos más o menos significativos. Estos pueden haber tenido un carácter de “instantáneas o incisiones”<sup>147</sup>, con el resultado producido de imágenes, más o menos borrosas con el paso del tiempo o de signos profundamente trazados

---

<sup>147</sup> Cfr. sobre este aspecto, U. Neisser (comp.), *Memory Observed. Remembering in a Natural Context*, W.H. Freeman & co, San Francisco 1982.

y significativos en el modo de observar, analizar, juzgar la realidad. Por todo eso, la memoria no es solo importante en relación a las categorías personales de elaboración de lo nuevo, sino que tiene implicaciones, además de cognitivas, emotivas y afectivas, proporcionadas a la fuerza con la que la experiencia se ha radicado. Producir saber, a partir de la experiencia y del aporte de nuevo conocimiento, significa proveer a los elementos del pasado individual las referencias culturales e instrumentales para que estos suban a niveles más altos de generalización y de definición de identidad que, evidentemente, se liga con la tradición, la cultura social y profesional de comunidades y de grupos, en relación a los cuales la elaboración del pasado, la reconstrucción del mismo, la memoria colectiva e individual se configuran como materia de confrontación y, a veces, de conflicto para la definición de proyectos y de modelos de sociedad<sup>148</sup>.

Se trata, de hecho, de dos modos distintos de situarse respecto del tiempo transcurrido, entre los cuales, además, se pueden rastrear muchos hilos comunes, más allá del nexo “con la cuestión de la identidad, hay otro, no menos importante, con la cuestión de la responsabilidad”<sup>149</sup>. De hecho, “la memoria y la historia tienen que ver con la ética”<sup>150</sup>, en tanto componentes esenciales de la misma conciencia civil del presente.

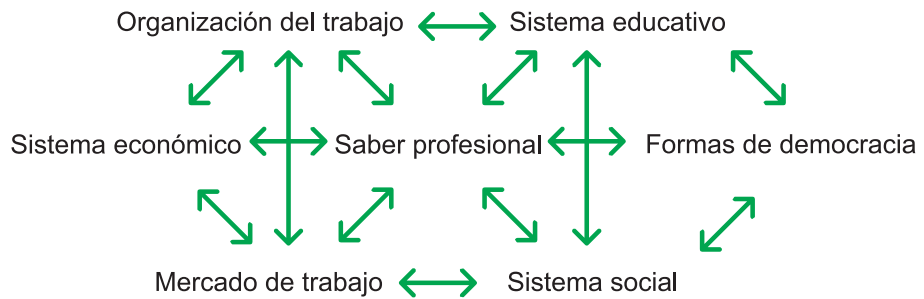
Se trata de un presente complejo en sus interrelaciones con realidades y profundidades que van más allá de las dimensiones relativamente contiguas del pasado y que, en la etapa actual, están sometidas a conexiones rápidas e inmediatas con contextos heterogéneos y diversos entre ellos.

Si se toma tal perspectiva, el esquema anteriormente articulado en la relación entre organización del trabajo, sistema económico, mercado del trabajo y competencia profesional, se clarifica en la conexión prioritaria entre saber profesional, sistema económico y formas de democracia. Tal saber profesional se vincula a un conjunto de entidades -organización del trabajo, mercado del trabajo, sistema social y sistema educativo – también relacionadas entre sí y seguramente ligadas a la dimensión de la cultura y de la tecnología, en particular de la información.

148 Cfr. C. Pavone (comp.), 900, i tempi della storia, Donzelli, Roma 1997.

149 A. Rossi Doria, Memoria e storia: il caso della deportazione, Rubbettino, Soveria Mannelli 1998, p. 13.

150 P. Jedlowski, Presentazione, in Memoria e storia: il caso della deportazione, cit., p. 6.



El siguiente capítulo se propone profundizar las categorías de análisis introducidas para desarrollar las argumentaciones problemáticas a los fines de plantear una hipótesis cultural y política que se funde en una ética del conocimiento y que, en relación a esta, establezca las premisas para definir la noción de “saber profesional”.

## Capítulo 4

### Para una política del conocimiento



## 4. PARA UNA POLÍTICA DEL CONOCIMIENTO

### 4.1 Una hipótesis ética y cultural

La experiencia de vida podría caracterizarse por una creciente dificultad del individuo de conservar el hilo de la propia narración individual, es decir, de concebir la propia biografía en la continuidad de un sistema de relaciones, afectos, procesos de adquisición y elaboración del saber y de construcción de la propia identidad.<sup>151</sup>

No casualmente de allí surge una reflexión de carácter histórico que introduce de forma coherente los temas del trabajo, los derechos, la democracia en la diversidad, las dificultades de concretarla y concluye definiendo la misma noción de “saber profesional”. Empecemos por el primer punto.

El problema de la identidad, individual y social, concierne, de hecho, a la condición del hombre moderno. La pregunta sobre la identidad propia y ajena refleja el deseo de comprender aquello que está mutando, percibido como incierto, en el pasaje del pasado a un presente que es fuente de preocupación. El sentido de identidad permite percibir la supervivencia de un sistema de valores, la salvaguardia de una cultura sentida como propia, la continuidad de una memoria, la relación, sin interrupciones, con un pasado que remite a condiciones históricas y sociales. Tiene un carácter dinámico, evolutivo y constructivo. Es un factor organizativo de percepciones individuales, de relaciones sociales, de relaciones de grupo y de comunidad, en el marco de un proceso dinámico de construcción, elaboración y reconstrucción. “El concepto de identidad, -escribe L. Sciolla, desarrollando los términos del problema como se lo ha enunciado- como se concibe en la vida moderna, no nace de la nada, sino que tiene a sus espaldas un proceso de larga duración que hoy se prefiere nombrar con el término de «individualización», pero que había sido ya analizado en sus rasgos fundamentales, bajo otros nombres (individualismo, diferenciación) y con una convergencia de miradas, por los grandes sociólogos del pasado para señalar que uno de los resultados más importantes de las transformaciones sociales que conducen al nacimiento de la sociedad moderna es la afirmación del individuo como valor. El individuo es considerado como un centro autónomo de decisiones y de responsabilidad moral en torno al cual se crea un «aura» casi-sagrada de respeto, devoción, defensa de la integridad física y psíquica y al cual se atribuyen cada vez más derechos en el plano jurídico. La cuestión que los científicos sociales como Durkheim, Mauss, Simmel, Weber, pretendían plantear no era aquella -de interés eminentemente filosófico- de establecer la naturaleza de este nuevo sujeto, es decir, de definir los criterios lógicos de su identidad. El problema era, al contrario, describir

---

151 Cfr. A. Giddens, *Las consecuencias de la modernidad*, Alianza Editorial, Madrid [1990] 1999.



y comprender las condiciones histórico-sociales, los cambios en la estructura de las relaciones humanas y de la cultura, los instrumentos de control y de poder que lo habían producido".<sup>152</sup>

El proceso de individuación implica, donde se desarrolla de modo acentuado, una flexibilización de los vínculos con los grupos fundamentales de referencia y de pertenencia, la familia, la comunidad, las estructuras originarias, franqueando los lazos de vínculo absoluto y de identificación prácticamente exclusiva, en favor de la autopercepción en términos de conciencia individual. Tal proceso es fundamento de la conciencia y de la personalidad, como modalidad apta para generar que cada quien pueda distinguirse como ser único y diverso de sus semejantes. Los procesos de individuación y de identificación operan en una relación dinámica, se configuran como componentes constitutivos e interactuantes entre sí para la construcción de la identidad, aunque en la sociedad contemporánea existen juicios que hacen prevalecer el primer aspecto por encima del segundo.<sup>153</sup>

No se trata, de hecho, de ponderar el peso de un componente sobre el otro, ni de indicar, con menor o mayor preocupación, la caída de los vínculos, en el pasado evidentes y reconocidos de forma inequívoca ni, tampoco, el hecho de que algunos vínculos ya no se estimen necesarios. El problema es, más bien, el de considerar que el proceso de individualización es complejo, y ambivalente, "crece en relación al crecimiento de la diferenciación de la sociedad, del proceso de articulación de la sociedad civil, del proceso de afirmación de la ciudadanía".<sup>154</sup> El sistema de las pertenencias y de las referencias, que une al individuo a grupos diversamente connotados, asume una articulación diferenciada en una pluralidad de círculos sociales ya no hereditarios ni obligados, sino derivados de posicionamientos sociales que vuelven complejo el pasaje entre ámbitos diversos. Si bien no existen pasajes automáticos es posible, de todos modos, asumir posiciones múltiples, sentirse parte de varios grupos o colectividades extensas y cohesionadas de diversas formas, participar contemporáneamente en agrupaciones de tipo religioso, político, profesional, que pueden ser inclusive fundadas en relaciones virtuales, a través de comunicaciones de tipo informático. No siempre el pasaje de un grupo a otro es recibido de manera favorable por aquellos que se sienten "abandonados". De todas maneras, en las sociedades occidentales parece poco probable la acusación de apostasía.

En este cuadro cobra relevancia, entre otras cosas, la dimensión espacial de la identidad, como círculo posible del reconocimiento social, constituido, en occidente,

---

152 L. Sciolla, L' "io" e il "noi" dell'identità. Individualizzazione e legami sociali nella società moderna, en L. Leonini (comp.), *Identità e movimenti sociali in una società planetaria*. In ricordo di Alberto Melucci, Guerini, Milán 2003, p. 93.

153 N. Elias, *La sociedad de los individuos*, Península, Barcelona [1987] 1990.

154 *Ibid*, p. 94

por la configuración estatal de la ciudadanía, de la cual dependen ámbitos extensos y regulados de libertad personal y de facultad decisonal.

Se trata de un proceso de elaboración complejo y de larguísima evolución que echa sus raíces en la dinámica que ha acompañado, poco antes y durante la Ilustración, el desarrollo de una conciencia política independiente de las distintas formas de identidad religiosa y, posteriormente, la idea de la separación político-institucional entre Estado e Iglesia, en la puntualización y en la afirmación de la idea de nación.<sup>155</sup>

El análisis sobre la emancipación del individuo de estrechos grupos de pertenencia y de referencia, sobre la ambivalencia del proceso de individualización, sobre la articulación tanto social como psicológica del proceso de diferenciación, es materia de reflexión<sup>156</sup> de toda la sociología clásica. Una solución conceptual parcial a estas cuestiones se encuentra en los principios de la ética secularizada en la cual, si bien la libertad individual aparece como la norma, la dialéctica entre libertad e igualdad cobra progresivamente un carácter significativo, a los fines de la superación de formas dogmáticas de validación de los valores y, al mismo tiempo, de responsabilidad social.<sup>157</sup>

El problema a enfrentar es considerar cómo la individualización a través de la cual la persona se emancipa del grupo y adquiere una mayor libertad se enlaza, justamente, con la dimensión colectiva y organizada de la existencia social; cómo el debilitamiento de las raíces colectivas y la acentuación de los elementos propios de la identidad personal pueden concretarse sin alcanzar el nivel de una patología social. Esto, aun persistiendo la convicción de que cada identificación colectiva totalizante corre el riesgo de dar vida a una organización social totalitaria. Es esta la preocupación que acompaña el debate sobre la identidad en las sociedades contemporáneas occidentales. Entre los sociólogos hay un amplio consenso en indicar la importancia del vínculo entre la complejidad de la sociedad, su creciente individualización y la identidad de los individuos que en ella viven, con la emergencia de una identidad fluctuante, provisoria o mínima, incapaz de distinguir las fronteras entre sí y el mundo.<sup>158</sup> "Despierta cierto interés la unidad del cuadro descrito resultante,

155 Cfr., sobre los mismos orígenes históricos del debate en cuestión, S. Berti (comp.), *Trattato dei tre impostori. La vita e lo spirito del signor Benedetto De Spinosa*, Einaudi, Turín 1994.

156 Cfr., también para las referencias, L. Sciolla, *La dimensione dimenticata dell'identità*, in "Rassegna italiana di sociologia", n. 1, 1995, pp 41-52; id., *Riconoscimento e teoria dell'identità*, en D. Della Porta, M. Greco, A. Szakolczai (comp.), *Identità, riconoscimento, scambio. Saggi in onore di Alessandro Pizzorno*, Laterza, Roma-Bari 2000, pp. 197-245.

157 Cfr., también para una reconstrucción global, N. Bobbio, *Eguaglianza e libertà*, Einaudi, Turín 1995; S. Veca, *Della lealtà civile. Saggi e messaggi nella botiglia*, Feltrinelli, Milán 1998; I. Carter (comp.) *L'idea di egualianza*, Feltrinelli, Milán 2001.

158 Cfr., también para las referencias, A. Pizzorno, *On the individualistic: Theory of social order*, en P. Bourdieu, J. S. Coleman, (comp.), *Social Theory for a Changing Society*, Westview Press, Boulder-Oxford 1991, pp. 209-231; Id. *Risposte e proposte*, en D. Della Porta, M. Greco, A. Szakolczai (comp.), *Identità, riconoscimento, scambio. Saggi in onore di Alessandro Pizzorno*, cit., pp. 197-245.

pese a que los autores se coloquen sobre posiciones políticas a menudo diversas y tengan diferentes matrices intelectuales. Para representar las mutaciones profundas sufridas por la identidad en el mundo occidental contemporáneo se han usado metáforas y figuras diversas, pero singularmente unitarias para delinear su rasgo de fondo. Se ha utilizado la figura del extranjero (Schutz), la del *homeless* (Berger; Bauman), la del nómada (Melucci). Se ha generalizado la figura metropolitana del individuo *blasé* descrito por Simmel. Se han vuelto a evocar imágenes míticas como las de Narciso (Lasch), o literarias como «el hombre sin atributos» de Musil (Berger) o el *flâneur* de Baudelaire (Bauman). ¿Qué aúna a todas estas figuras? La idea de que la identidad ha perdido consistencia fragmentándose en una pluralidad de sí. ¿Quién mejor que Ulrich, el protagonista de la obra de Musil, puede expresar esta peculiar labilidad, indefinición, proteiformidad de la identidad moderna?<sup>159</sup>

Más allá de las hipótesis optimistas o pesimistas sobre el futuro existe una pluralidad de interpretaciones que se colocan en este cuadro tendencialmente unitario; Hay quienes ven en el debilitamiento de los vínculos sociales la ilusión de una autonomía y una aceptación crítica de la diversidad<sup>160</sup> y quienes piensan que se debe acoger, en este proceso de modernidad, la manifestación de un grado más alto de reflexividad, de libertad,<sup>161</sup> o quienes consideran que el proceso en curso es el preludio de una mayor autoconciencia.<sup>162</sup> Estas características parecen permear las nuevas generaciones que, según algunos estudiosos,<sup>163</sup> se expresan en una identidad débil y con fronteras inciertas, dirigida a afirmar y a ejercer la libertad, sin operar elecciones estables y duraderas en el tiempo, pero al mismo tiempo deseosa de “comunidad”. Esto puede también constituir una defensa con respecto a la incertidumbre respecto del futuro, transformándola en un valor positivo. Además, de todos modos, muchas personas se ven empujadas a participar de la vida social y productiva como modalidad de acceso a formas de reconocimiento por parte de los demás. Sin ningún reconocimiento, históricamente connotado y definido, la identidad social no podría subsistir y la percepción actual de la falta de puntos estables de referencia no parece haber llegado al límite extremo de la absoluta falta de vínculos sociales y fuentes de identificación.

A lo largo del proceso de individualización, que es también de creciente privatización, se han verificado, además, dos fenómenos concomitantes: la progresiva ampliación de los lugares y de las formas en los que la persona ha podido expresarse y encontrar un inmediato reconocimiento (el ámbito de la familia; de la pareja; de las realidades asociativas, políticas, sindicales, culturales, propias de las sociedades democráticas), el desarrollo complementario del sistema de

---

159 L. Sciolla, L'“io” e il “noi” dell'identità. Individualizzazione e legami sociali nella società moderna, cit., p. 97.

160 U. Beck, La società del rischio, Carocci, Roma, [1986] 2000 (La sociedad del riesgo, Paidós, Barcellona Buenos Aires, 1998)

161 A. Melucci, Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale, Feltrinelli, Milán 1991.

162 P.L. Berger, Robert Musil and the Salvage of the Self, en “Partisan Review”, LI 1984, pp. 638-650.

163 Por ejemplo, Z. Bauman, Intervista sull'identità, Later, Laterza, Roma-Bari 2003.

normas, reglas y prácticas propias de las sociedades organizadas bajo la forma de Estados nacionales. El Estado en Occidente, en su concepción principalmente inspirada en principios democráticos, fundado en la idea de ciudadanía, regulado por leyes fundamentales como las constituciones, fuentes de derechos y deberes, es una referencia determinante de la identidad social y cultural en los países en los cuales la noción misma de Estado se define como el lugar de la articulación y la convivencia civil. La superación, aunque no absoluta, de otras identificaciones de carácter territorial más circunscritas no elimina el valor de la identificación nacional.<sup>164</sup> El problema parece plantearse, por último, en relación con otros contextos del mundo donde la misma noción se caracteriza como producto de elaboraciones ajenas y, a menudo, consideradas viciadas por aquella separación entre poder político e instancias religiosas. Esa separación, ardua conquista del pensamiento laico occidental, no es patrimonio compartido con otras colectividades. A ello es necesario agregar que, por el motivo recién expuesto de diferenciación cultural, a nivel mundial, la renuncia parcial a la propia soberanía por parte de los Estados particulares en favor de organismos internacionales, no es un hecho cumplido ni en términos de instituciones ni de principios de acción. Paralelamente, el principio de ciudadanía en cada realidad nacional es objeto de un debate entre los derechos que deben ser reconocidos a los ciudadanos y los derechos que han de ser reconocidos de manera diferente a los no ciudadanos. De todos modos, en la historia occidental, el desarrollo de la organización fundada en los Estados nacionales -si bien ha tomado, a lo largo del siglo XX, inclusive el camino del totalitarismo- ha sentado las premisas para la formación de una esfera pública y para el gobierno democrático de la sociedad civil. Por todo esto, la esfera pública y el sistema político parecen constituir un espacio de referencia apto para cumplir una función integradora de la identidad.<sup>165</sup> Otro aspecto del problema remite a la idea de que el debilitamiento de vínculos sociales y comunitarios comporta automáticamente una crisis total de la moral, dada la ruptura de una conexión presunta total entre vínculos comunitarios y certezas morales y de valores, que se encuentra reducida -frente a una identidad mínima, incoherente, inestable y proteiforme- a una moral minimalista. En realidad, resulta más correcto sostener que el innegable proceso de individualización está en la base de las mutaciones de los valores, en las múltiples y diversas formas de transmisión, elaboración, adquisición y en sus modalidades de validación. Este último punto significa que "se adhiere a los valores -por lo menos en lo que concierne a amplias capas de la población, en particular aquella más joven e instruida- no en base a creencias dogmáticas y absolutas, sino cuando la fuente de autoridad logra justificar esa adhesión. La capacidad de emitir juicios morales no se ha vuelto vana, pero esos juicios son cada vez más referidos a la experiencia del sujeto y requieren ser argumentados públicamente. Además, han cambiado también las modalidades de transmisión de los valores que siguen al debilitamiento de las estructuras jerárquicas en la escuela y en la familia, sustituidas por modalidades comunicativas horizontales

164 C. Barbè, *Il drastico irrobustimento dell'identità nazionale in Italia. Un'analisi empirica comparata*, in "Quaderni di sociologia", n. 13, 1997, pp.141-164.

165 Cfr., en particular, W. Privitera, *Sfera pubblica e democratizzazione*, Laterza, Roma-Bari 2001.

e interactivas, de importancia creciente.<sup>166</sup> Lo que resulta importante en este proceso es la amplia aceptación, pese a las diversidades, de la dignidad del individuo como valor fundamental de la convivencia, a nivel tanto nacional como internacional.<sup>167</sup>

El proceso, además, no es -ni puede ser- unívoco, homogéneo en países y contextos distintos, en relación a tradiciones, evolución, referencias de valores diversos e históricamente determinados. En las sociedades occidentales, los procesos de unificación política, difusión de la instrucción escolar, homogeneización lingüística, difusión de la comunicación, gracias a diversos instrumentos y medios, han modificado el carácter de los vínculos comunitarios tradicionales y reducido las diferencias culturales. Paralelamente han determinado un vínculo estrecho entre reconocimiento social y posesión de capacidades formales, entre características personales y competencias profesionales, entre comportamientos compartidos y expectativas de las personas cercanas. La movilidad territorial, la claridad sobre las diferencias de género, la más o menos rigurosa separación de los roles en el contexto social y productivo son adquisiciones ligadas a una realidad, geográfica y cultural, que ha venido progresivamente abriéndose a un cosmopolitismo industrial, acompañado por formas crecientes de interdependencia económica y de extensión de la comunicación. El desarrollo de ese sistema social y económico es además fuente de conflictos protagonizados por los individuos y grupos marginales que, si en el interior de las mismas sociedades occidentales siguen reglas construidas de forma coherente con la tradición histórica específica, en otros contextos geográficos pueden asumir el carácter de un rechazo total. El etnocentrismo de un sistema de valores que es vivido y propuesto como propulsor de democracia, dado el carácter tendencialmente cosmopolita e igualitario, puede resultar ajeno a tradiciones y sistemas sociales que han construido modalidades propias de convivencia y de respeto entre particulares, grupos y colectividades. De esto deriva, en muchos casos, el reforzamiento de rasgos distintivos o la recuperación de trasfondos culturales colectivos que habían quedado, por largo tiempo, como patrimonio de minorías particulares.

Las consecuencias de esta dinámica son de dos tipos, no necesariamente excluyentes entre sí.

La reacción a los procesos de modernización puede asumir la forma de la recuperación de tradiciones no siempre genuinas de grupos y movimientos étnicos. De forma más compleja, al interior de tradiciones religiosas existentes y difundidas, se desarrollan orientaciones y opciones fundamentalistas que proponen un retorno a la pureza originaria y conllevan un conflicto radical con las mismas formas de la modernidad, combatida en sí y no solo por las posibles distorsiones. El conflicto por parte de estos grupos se desarrolla, además, sobre dos niveles: a la modernidad

---

166 L. Sciolla, L. "io" e il "noi" dell'identità. Individualizzazione e legami sociali nella società moderna, cit., pp. 102-103.

167 Cfr. R. Boudon, *Déclin de la morale? Déclin des valeurs?*, cit.

como enemigo al cual combatir se acompaña también la presión hacia aquellos que, participando de la misma tradición, tienen la culpa de haberse alejado de las reglas y de los vínculos de solidaridad originarios.

Al lado de tales regresos a una real o pretendida pureza originaria nacen ideologías y grupos que asumen nuevos sistemas de creencias religiosas, modelos definibles como cuasi-religiosos, más o menos abiertos, o absolutamente alejados de la dimensión religiosa, pero aptos, de todas maneras, para crear formas de identificación colectiva y sentido de pertenencia, del cual se hace depender o no la propia “salvación”. Estas formas de identidad presentan un rasgo distintivo en el rechazo de la separación moderna entre religión y política y de la comunidad como entidad política y democrática. Ese rechazo está presente en contextos geográficos distintos al de la sociedad occidental, en los que se plantea con fuerza y de modo radical el problema de la fundación ético-religiosa de la ciudadanía, en un abierto desafío y en conflicto -a menudo cruento- con la concepción de que las democracias occidentales se fundan en ideas compartidas, en actuaciones que son el resultado de una negociación a través de la cual se resuelven los conflictos, en la aceptación de algunas reglas y valores comunes y de normas fundamentales, como las constituciones en la base de la convivencia civil y la laicidad del Estado.

A menudo esas identidades religiosas son hijas de la misma modernidad, de la cual ponen en evidencia sus límites constitutivos y, en particular, los límites de la tesis según la cual la concepción democrática nacida con la Ilustración europea es la única forma posible de relación entre particulares y grupos. “Piénsese por ejemplo” - escribe Amantya Sen – en la idea de ‘libertad individual’ que a menudo es atribuida integralmente al ‘liberalismo occidental’. Europa moderna y América, incluyendo la Ilustración europea, por supuesto han tenido una parte decisiva en la evolución del concepto de libertad y de las diversas formas que esta ha tomado en el tiempo. De todos modos, estas ideas se han difundido de un país a otro, tanto en occidente como en otros países de manera, en cierto sentido, similar a la difusión de la organización industrial y de las tecnologías modernas.

Concebir las ideas liberales como ‘occidentales’ en este sentido limitativo y aproximativo seguramente no facilita la posibilidad de que estas sean aceptadas en otras regiones: abrazar la idea que haya algo de ‘quintaesencia’ occidental en estos valores, puede tener efectos negativos en su uso en regiones que no son occidentales”<sup>168</sup>

Por estos motivos, el problema de la identidad asume relevancia en relación a las mutaciones en el mercado, en la organización, en la configuración de ámbitos de actividad y de competencia profesional.

---

168 A. Sen, East and West: The Reach of Reason, en “New York Review of Books”, 47, 2000.

La producción de bienes y servicios ha mutado también porque personas con características diferentes en relación a etnia, religión, sexo, lengua, están insertas en un mismo proceso, encontrándose a veces lejanas entre sí y otras veces en condiciones de contigüidad absoluta. Ese proceso tiene características que no pueden ser analizadas y comprendidas mediante referencias estadísticas relativas exclusivamente a información sobre empleo, desempleo, ocupación, desocupación, sobre las figuras profesionales en los diversos sectores productivos, sobre las mismas competencias. La calidad y las características de la actividad profesional están ligadas a procesos de movilidad física e intelectual progresivamente desarrollados, a los cuales se conectan formas diferentes de vínculos con lugares y dinámicas de la historia social y de la geografía.<sup>169</sup>

En el plano cultural, la globalización delinea dos fenómenos paradójicamente complementarios: una diferenciación en la que los particularismos identitarios se cierran como defensa y se refuerzan y una generalización del consumo y de la comunicación de masas.

En el plano profesional el proceso resulta análogo: la externalización, desde la empresa hacia otros contextos nacionales e internacionales, produce una rápida obsolescencia de las competencias útiles en un lugar determinado, no necesariamente porque las actividades complejas hayan sido superadas, sino porque son llevadas a cabo en otra parte; competencias específicas -ligadas al gobierno de procesos complejos- se definen en formas similares en los ámbitos de gobierno y de control, con una polarización de las diversidades en la distribución de los conocimientos y de los poderes, en las empresas, en los servicios y en los mercados.

Trabajo, flexibilidad, tutela se presentan, por ese motivo, conectados tanto en las especificidades particulares de las empresas (por ejemplo, de una industria textil que decide mantener la planificación y la distribución de los productos, pero realizar la producción en el exterior) como en el sistema mundial en que se articula un sector (por ejemplo, en el mismo sector, en el cual los trabajadores resultan cada vez más repartidos en contextos remotos y solo parcialmente comunicados).

Superada una etapa histórica, en que el trabajo se plantea entre los factores identitarios unificantes en la base del sistema social nacional, el trabajo mismo y, con este, la calificación profesional, se presentan diferentes en cada lugar, con una configuración de las tutelas difícil de diseñar porque el cambio ligado al ámbito particular no resulta comprensible si no se tiene en consideración el cuadro global. En este contexto se sitúa la hipótesis de considerar la competencia específica -aunque extendida a las múltiples acciones de uno o más ámbitos de actividad- como parte del saber profesional, que compromete a los sujetos colectivos y a las personas particulares a una responsabilidad directa en la construcción de una sociedad civil.

---

169 Cfr. D. Bidussa, L'uso pubblico della geografia. A proposito del Reno di Lucien Fevre, in "Humanitas", n. 6, 1999, pp. 1110-1135.

## 4.2 Un programa educativo

El trabajo, en sus continuos cambios, ha sido objeto de análisis y estudios que pusieron en evidencia el problema de la tutela de los derechos de los trabajadores, producto de un proceso de deslocalización de la producción y de la ruptura de vínculos comunitarios y de protecciones solidarias.<sup>170</sup> En este marco, la noción de flexibilidad -ampliamente presente en el debate socio-económico y objetivo de las organizaciones productivas- es un concepto que puede asumir connotaciones que hemos definido de ambigüedad.

Analicemos mejor la cuestión.

En el ámbito productivo, la flexibilidad puede tener una doble naturaleza: externa, de carácter esencialmente cuantitativo, conectada con el requerimiento empresarial de adecuar el número de trabajadores a las exigencias de la producción, recurriendo a contrataciones y despidos en razón de las variaciones coyunturales de la demanda; interna, de carácter propiamente organizativo, ligada a la utilización de los recursos humanos, dirigidos a su mejor uso tanto en razón de las competencias como en función de los horarios, de los tiempos generales, de las exigencias del mercado, de los ritmos mismos de la producción.

De todos modos, la flexibilidad tiene un costo social e individual, dada la imposición sobre las personas de adaptarse a las exigencias de la realidad laboral.<sup>171</sup> Tal proceso, del cual no está excluida la voluntad ni la posibilidad individual de actuar en favor del propio interés, resulta hoy caracterizado por una aceleración, ausente en el pasado, cuando la producción era relativamente estable y los cambios acontecían en un lapso temporal más largo. Además, el trabajo para toda la vida, con una relativa estabilidad de las tareas llevadas a cabo y, eventualmente, desarrolladas en razón de avances ligados a la misma profesión, era un dato habitual.

La actual discontinuidad del trabajo se traduce en modificaciones de los lugares, de las condiciones, de las características del trabajo, a la par de la variedad de las formas contractuales conectadas con la prestación y con el contexto, con los contenidos de la prestación laboral y las modalidades organizativas que definen su erogación.

Por todo esto, las competencias de la persona no pueden ser vistas de manera separada del ambiente en que se despliegan. De la misma manera, la reflexión sobre el cambio organizativo y sobre su implementación se enmarca en un proceso continuo con aceleraciones periódicas en razón de motivos diversos a lo largo del tiempo. Si

170 Cfr., sobre tema, P. Perulli (comp.), *Neoregionalismo*, Bollati Boringhieri, Turín 1998; A. Bagnasco, *Tracce di comunità*, Il Mulino, Bologna 1999.

171 Cfr., en particular, R. Sennet, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona [1998] 2000; L. Gallino, *Se tre milioni vi sembran pochi. Sui modi per combattere la disoccupazione*, Einaudi, Turín 1998 e id., *Il costo umano della flessibilità*, Laterza, Roma-Bari 2001.



antes los cambios organizativos eran vistos como el resultado intencional de una organización cada vez mayor y más eficaz, hoy las empresas parecen orientarse hacia a una búsqueda constante de formas organizativas aptas, más allá de modas profesionales,<sup>172</sup> a prever y proyectar el cambio. De hecho, se deberán construir organizaciones flexibles: los teóricos de la investigación organizativa necesitarán modelos más dinámicos para describirlas y analizarlas. Cuando los ambientes eran más estables y simples, las organizaciones podían ser inclusive menos flexibles y más jerárquicas. En esas condiciones, los modelos estáticos resultaban adecuados. Pero tales modelos no explican el cambio o lo consideran solamente como la diferencia entre dos dimensiones estáticas<sup>173</sup>.

Asumido el cambio como parte de un proceso continuo y no como un acontecimiento raro o periódico, la visión de la organización se torna dinámica, mientras que la importancia atribuida al diseño estructural se sustituye por la reflexión específica sobre las formas de la organización, sobre el proceso de su definición y redefinición con la superación de toda lógica puramente adaptativa. De eso deriva un proceso de activación que tiene una serie de consecuencias, entre las cuales resulta importante aquí evidenciar dos: la reciprocidad de la relación entre actores de la organización y actores del contexto; la conservación de la memoria de la organización, entendida como espacio de puesta en común de los sistemas de sentido y, en relación a estos, de la capacidad de elaboración de la experiencia.

La primera cuestión sugiere una paralela atención al sentido de las acciones que nacen dentro de la organización y a la representación de las mismas por parte de los que ocupan posiciones de frontera o resultan “ajenos” a la organización misma. El problema es complejo, en la medida que las organizaciones se vuelven más reticulares y la empresa asume un carácter “virtual”, desmaterializando, en la consecución de *economías de escala*, el aspecto físico de la empresa productiva.<sup>174</sup> Liberada de las dimensiones de espacio y de tiempo, la producción resulta regulada esencialmente por flujos de comunicaciones que se dan entre puntos productivos lejanos aunque no separados, mientras que el límite de la organización resulta lábil. Es necesario destacar, de todas maneras, que “virtual” no significa vacío: la empresa necesita una organización igualmente sofisticada y compleja como la que necesitaba la gran empresa fordista, y es ágil porque antes ha invertido en cosas “pesadas”: en los lenguajes de conexión, en las relaciones de confianza, en la modularización del saber, en la creación de sentido.

La segunda cuestión tiene que ser reconducida, como ha sido esbozado, al equilibrio entre la conservación de la memoria y la puesta en común de los sistemas de sentido creados como modalidad de una elaboración de la experiencia apta para favorecer una innovación creativa y no meramente adaptativa.

---

172 Cfr., sobre el tema, F.M Consoli, *Le mode professionali*, Carocci, Roma 2002.

173 Cfr. M.J Hatch, *Organization Theory: Modern, Symbolic and Postmodern*, Oxford University Press, Oxford 1997.

174 E. Rullani, *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma 2004.

Por lo que concierne en este cuadro a la tecnología, el aspecto de mayor relevancia se encuentra en la constatación de que esta es interpretada por cada empresa en razón de su propia cultura, de la que dependen tanto los cambios organizativos, como las dinámicas conectadas con las relaciones sindicales y con las mismas relaciones y contratos de trabajo.

Una investigación, promovida por la Comisión Europea, que ha analizado la cuestión a través del estudio de 30 casos de empresas en 12 países europeos diferentes, confirma esa interpretación de las tendencias en curso en las nuevas formas de organización del trabajo.<sup>175</sup> Evidencia, asimismo, cómo las nuevas formas de organización del trabajo se difunden independientemente de los sectores donde las empresas operan, las dimensiones, el nivel tecnológico y el tipo de mercado. La investigación subraya, además, que si las nuevas formas de organización del trabajo han sido a menudo descritas como una medida para recortar costos, esto no es confirmado por el estudio de campo, del cual emerge que raramente la reducción de los costos es la principal razón de la innovación.

La organización se modifica utilizando varios instrumentos, dirigidos tanto al exterior como al interior, y los adapta al propio contexto y a la propia cultura: flexibilidad; métodos menos jerárquicos; nuevas modalidades de inserción en el mercado; aumento de las inversiones en educación y formación; nuevas técnicas de evaluación de los desempeños; nuevos sistemas de retribución pueden presentarse de forma simultánea o ser activados solo en parte según una variada elección de opciones que no pueden reducirse a un modelo único.

El trabajo, en general, resulta difícil de describir a través de parámetros unívocos. Se presenta, a menudo, con un contenido más alto de saber y de obsolescencia del conocimiento adquirido a través del estudio y la experiencia, constantemente en búsqueda de un difícil equilibrio entre niveles de especialización y capacidad de superar de manera versátil los límites entre los ámbitos de actividad y las competencias cada vez más conectadas.

La progresiva superación de la unicidad espacial y temporal del trabajo exacerba formas de aislamiento que lo vuelven más difícil de gestionar y controlar, como han resaltado varios estudios de las organizaciones, ya sean "en red"<sup>176</sup>, "aumentadas"<sup>177</sup>, "inmateriales".<sup>178</sup>

En el plano de las relaciones laborales se desarrolla una autonomía que comporta la auto-organización que no es reconducible a la distancia del centro de la organización.

175 European Commission, Directorate General for Employment, Industrial Relations and social Affairs, *New Forms of Work Organization: Case Studies*, Final Report, Bruselas 1998.

176 Cfr., F. Butera, *Il castello e la rete*, cit.

177 G. De Michelis, *Organizzazioni virtuali e organizzazioni aumentate*, in "Next", n. 12. 2001, pp. 11-21.

178 E. Rullani, *La fabbrica dell'immateriale. Produrre valore con la conoscenza*, Carocci, Roma 2004.

Se puede, de hecho, trabajar dentro de una organización y ser considerado “invisible” o ajeno, no poder acceder a ningún tipo de apoyo organizativo o tener limitaciones en el acceso a las redes de comunicación formales e informales. Los trabajos -parautónomos, parasubordinados, interinos, independientes o dependientes- se caracterizan por una autonomía que no resulta suspendida en el vacío ni encajonada entre paredes rígidas,<sup>179</sup> sino que tiene a su alrededor, lejano pero no invisible, un sistema de referencias y de relaciones, más o menos significativas.

Otro aspecto, complementario respecto al aumento de la autonomía de diversos trabajos en el posfordismo, es la reducción del grado de prescriptividad y el aumento de la discrecionalidad en el desempeño. Ese desarrollo presenta aspectos positivos, en el sentido de que frente a los objetivos definidos por las organizaciones las personas tienen la libertad de seleccionar con criterios personales las formas de ejercicio de su actividad. Asimismo, hay aspectos negativos, no tanto y no solo por las incertidumbres que pueden resultar en el plano de la estabilidad ocupacional y salarial, sino también por el hecho de que la libertad adquiere valor si se comparten los “sistemas de sentido” sobre los cuales está construida la organización y en base a los que son definidos los objetivos del trabajo. La discrecionalidad puede entonces ser percibida positivamente si es “construida” en términos organizativos, a través de un proceso de negociación que puede ser complejo y extenso, entre diferentes niveles jerárquicos. Tal negociación puede, de todas maneras, ser provechosa solo en el ámbito de un mutuo reconocimiento profesional y de la apreciación de saberes y competencias, a través de formas adecuadas de remuneración y respeto de las reglas y normas sobre las que se funda la relación de trabajo.

En este marco la “confiabilidad” constituye un elemento tradicional, pero nunca superado, evaluado y valorado en las organizaciones y en el mercado, sobre la cual se fundan relaciones de confianza que tienen una función central para llevar a buen puerto cualquier actividad. La actual acentuación de la dimensión mercantil en la definición de las relaciones de trabajo vuelve más difícil la instauración de relaciones genuinas de confianza mutua, de sentido de pertenencia, de vínculos fuertes, mientras resulta prácticamente imposible una definición -análoga a las del pasado<sup>180</sup>- de la estratificación social y de clase a la que se conectan, además, formas de solidaridad entre trabajadores y de confianza mutua entre empresas y trabajadores.

La contradicción consecuente a este estado de cosas es evidente: para las empresas la confiabilidad de los que, en varias formas, trabajan para la organización es cada vez más importante, pero tal confiabilidad -que no puede no basarse en una reciprocidad- es garantizada por el trabajador si se corresponde con una análoga seguridad por parte de las empresas en términos de ocupación y de tutelas. Las empresas, además, temen la dispersión del propio capital en términos

---

179 Cfr., G. Altieri, C. Oteri, *Il lavoro interinale come sistema*, Ediesse, Roma 2004.

180 Cfr., L. Gallino, *Il costo umano della flessibilità*, cit.

de conocimientos y de inversiones en formación pero, en la búsqueda de formas acentuadas de flexibilidad, las soluciones con respecto a este problema aparecen todavía poco definidas, mientras que se está dando una acelerada tercerización de los mercados.

Por otra parte, la difusión de la tesis del trabajo como un bien escaso ha llevado a dejar de lado el debate sobre la calidad de vida y de la vida en el trabajo, vinculado al tema de los derechos y de las tutelas.<sup>181</sup> La feminización del trabajo, a la que se debe una visión más integrada y equilibrada de la vida, hace resurgir interrogantes sobre formas de segregación ocupacional<sup>182</sup>, sobre la necesidad de redefinir límites y vínculos familiares,<sup>183</sup> sobre la relación entre tiempo de trabajo y nuevas formas de segmentación social.<sup>184</sup>

La emergencia de la subjetividad -que puede llevar a preferir, en momentos distintos de la vida, diversas modalidades de trabajo, y a atribuir al trabajo una centralidad diferente- se confronta, de hecho, con una limitada posibilidad de elegir más que estar sometida a la variabilidad de las condiciones laborales. Esto resulta posible para aquellos que poseen calificaciones particulares, que pueden no corresponder a elevados niveles de instrucción, en determinados contextos y situaciones sociales y económicas.

Queda el dato de la importancia del trabajo en cuanto elemento inalterado de identidad. Se trata de una identidad cada vez más ligada a lo que se hace y no a dónde se trabaja, conectada con un segmento dado de la actividad laboral pero difícil de compartir con otros que operan de forma contigua y compartida. No es casual, como muestra una reciente investigación<sup>185</sup>, que la metáfora utilizada para aludir a la participación en las manifestaciones de naturaleza sindical, por parte de los trabajadores atípicos para representar su propia situación, haya sido justamente la de la "invisibilidad".

En conclusión -si resulta incorrecto asumir que el "nuevo estándar" está constituido por un trabajo que asume todas las características del actual trabajo no estándar- se pueden confrontar el trabajo fordista y el trabajo posfordista en base a tres categorías de análisis<sup>186</sup>-a asumir de forma conjunta- que caracterizan la transición: el riesgo

181 Se refiere al debate surgido del texto de J. Rifkin, *El fin del trabajo. El declive de la fuerza del trabajo global y el nacimiento de la era del posmercado*. Paidós, Barcelona [1995]1997.

182 Cfr., R. Fontana, *I lavori delle donne. Segregazione occupazionale o nuove opportunità di partecipazione?*, en "Sociologia del lavoro", n. 80, 2000, pp. 129-140.

183 Cfr. D. Bramanti, *Cura familiare e care society verso una nuova ridefinizione dei confini e dei vincoli familiari*, en "Sociologia", n.2, 1997, pp. 185-194.

184 Cfr. P. Cours-Salies, *Temps de travail et nouvelles segmentations sociales*, en "Sociologia del Lavoro", n. 74-75, 1999, pp. 148-162.

185 Cfr., M. Cevoli, *Nuove identità di lavoro. Tra mercati organizzazioni rappresentanza*, cit.

186 E. Rullani, *Lavoro e sindacato nella società postfordista*, Acta del convenio de economía y política, Milán, 9 de junio 2000.

asumido, la autonomía decisional y operativa, la inteligencia. El análisis, a través de tales categorías, ayuda a definir mejor el problema, aclarando por qué motivo el trabajo no estándar no es la forma de trabajo posfordista.

La primera categoría, la del riesgo asumido, presupone una variación de la retribución en función de los resultados de la empresa. Este tipo de riesgo -que conlleva la necesidad de invertir sobre sí mismo en términos de instrucción de base, de formación profesional, de experiencias laborales y de experiencias útiles a la profesión - tiene un costo en términos de tiempo, atención, dinero y, en un mercado incierto, puede, o no, dar fruto. Este tipo de riesgo es compartido, en el pasaje al posfordismo, por todos los tipos de trabajadores: dependientes, para subordinados, independientes, estándar o no estándar. La segunda categoría, la de la autonomía decisional y operativa, es uno de los recursos que permiten acelerar las respuestas a problemas complejos e inciertos. La tercera categoría, la inteligencia, entendida como capacidad de evaluar los problemas con competencia, encontrar las respuestas adecuadas y tomar las iniciativas correspondientes, impone una amplia comprensión de la situación contextual y del cuadro estratégico en que nos podemos colocar a fin de garantizar la continuidad de la propia ocupación, evitando la salida del mercado.

En este marco, el sistema de tutelas resulta complejo: dada la difícil condición de mayor o menor posicionamiento en el mercado, resulta igualmente difícil prefigurar tutelas conectadas exclusivamente con el trabajo. Por esto, frente a un riesgo aumentado, se impone una instrumentación de naturaleza normativa y, al mismo tiempo, organizativa. Solo así, la autonomía puede no ser traducida exclusivamente en adaptación a los requerimientos planteados por la organización, sino que puede ser también un recurso para disminuir o controlar los márgenes de riesgo. A tal fin son importantes las formas de participación en relación a las cuales la autonomía puede desarrollarse sobre un camino muy distinto del aislamiento y de la fuerte individualización. Análogamente, la inteligencia debe ser tanto un patrimonio individual como una condición y una modalidad de acceso a redes inteligentes.

Resulta evidente cómo la revisión de los modelos fordistas de organización de las empresas puede evolucionar en formas democráticas, fundadas en la tutela de las personas solo a través de una confrontación que involucra a varios actores, con la superación de la distinción entre trabajadores estándar y trabajadores no estándar y la asunción, para ambos, del objetivo del aumento de la posibilidad de controlar el riesgo. Las tutelas, en síntesis, deben ser repensadas a la luz de las tendencias del trabajo que, también en las organizaciones posfordistas puede ser proyectado sin prescindir de las tutelas. Solo de este modo la autonomía puede desarrollarse sin dar lugar a un aumento de la inseguridad, de la inestabilidad y de la precariedad, sino de las posibilidades de acceso a las tutelas.

Por otro lado, en lo que concierne a competencias -adquiridas, reconocidas, retribuidas y reguladas a través del derecho, el contrato o el mercado- los trabajadores son distintos entre sí. Una investigación empírica ha analizado tal diversidad, en sí

obvia, utilizando el método de análisis y de interpretación de biografías profesionales aplicadas a las historias de inserción profesional de los jóvenes y a las historias relativas de los trabajadores cercanos a la jubilación de una empresa pública francesa.<sup>187</sup> A tal fin se definieron dos instrumentos conceptuales: el “orden categorial” que permite “categorizar” las situaciones de actividad de los recorridos profesionales a partir del análisis de los términos y de las expresiones usadas en los relatos, y la “lógica argumentativa”, es decir, el conjunto de los discursos argumentativos de los cuales se pueden extraer indicaciones sobre las “formas identitarias”.

El análisis de las historias de vida es útil para resolver la cuestión relativa al significado de “grupo profesional” en un sentido alternativo a la posición nominalista, según la cual el nombre de la categoría de referencia sirve solo para colocar los oficios en grupos definidos por razones sociales. Por el contrario, la posición realista define la pertenencia a un grupo en función de formas identitarias de sus miembros.

De las entrevistas biográficas surge que se utilizan términos diferentes para denominar varias situaciones de trabajo; así, por ejemplo, las historias de vida permiten establecer la existencia de varias categorías para distinguir entre **empleos**, entendidos como trabajos genuinos, y **actividades**, caracterizadas por la precariedad y la falta de reconocimiento dentro de la organización de trabajo (por ejemplo: pasantías, sustituciones, etc.). Los empleos dignos de ser definidos como tales son aquellos que permiten tener un sueldo regular aunque se trate de trabajos poco calificados o mal retribuidos. Por lo tanto, lo que define como **empleo** el trabajo llevado adelante es la posición y el reconocimiento oficial en la organización y la compensación económica conectada con este y no el tipo de tareas llevadas adelante. Los “falsos” empleos son, por lo tanto, los caracterizados por la “precariedad”.

En otras historias, los jóvenes oponen el “haber hecho” un trabajo verdadero, entendido como **oficio**, a períodos en que han realizado pasantías sin garantías. En este caso, el grupo profesional está compuesto por aquellos que llevan adelante el mismo oficio y esto vale, sobre todo, para las pequeñas empresas y los sectores como la construcción.

A diferencia del empleo y del oficio, la profesión presupone el desarrollo de una actividad posterior a la obtención de un título universitario o reconocido. No obstante, en este caso los jóvenes no pertenecen todavía al mundo de las profesiones y, por lo tanto, se trata de un **grupo virtual** fundado en la red de relaciones con personas del ambiente (familiar o no) que aseguran reconocimiento y ayuda, es decir, “soportes de identificación”

187 C. Dubar, Sociologia dei gruppi professionali e analisi biografica: categorie e forme identitarie, en “Sociologia del lavoro”, n. 70-71, 1998, pp. 67-80.

El mundo de las profesiones se diferencia del de los oficios en la medida que se define en base a competencias relacionales y gerenciales transversales, más que a especializaciones técnicas compartidas.

De las historias de inserción o de carrera, es posible identificar cuatro categorías: la de la empresa, la del oficio compartido, la de la “profesión” o ninguno de estos “mundos”.

Los trabajadores cercanos a la jubilación que han vivido mecanismos de crecimiento profesional tienden a enfocar sus historias alrededor de la concordancia entre los recursos que poseían al momento de entrar en la empresa y los puestos ocupados posteriormente, en una lógica de reconocimiento de las competencias por parte de la institución con la que se identificaban. En ese modelo de realización personal, la conciencia de la propia diversidad respecto al grupo de pertenencia, por origen social, éxito escolar u otro, determina y al mismo tiempo justifica la “lógica del éxito”.

En otras historias se asiste, en cambio, a la pérdida progresiva de la esperanza inicial frente a las dificultades de una inserción profesional satisfactoria, determinada, por ejemplo, por una inicial sobrevaloración del título de estudio conseguido. O, frente a la imposibilidad de avanzar en el mercado del trabajo, aparece en algunas historias la aceptación resignada del empleo obtenido a cambio de una aparente estabilidad; en este caso el grupo profesional se vuelve objeto de recriminaciones por la falta de reconocimiento social en vez de ser un referente positivo.

En las historias de los jóvenes es posible encontrar, en algunos casos, la voluntad de llevar adelante un proyecto de realización profesional pese a las presiones para aceptar un trabajo por debajo de la propia calificación, aceptando asumir el costo de considerar la posibilidad de movilidad espacial; en otros, al contrario, emerge la esperanza de que los parientes sean el vehículo hacia una identidad de sustitución, a través de la búsqueda de un trabajo que no necesariamente se corresponde con las competencias reales.

Del análisis de las historias de vida, el autor extrae una hipótesis de coherencia entre el grupo profesional y el tipo de recorrido biográfico para la construcción de *formas identitarias*; estas últimas son *espacios profesionales* que remiten a una *temporalidad significativa* y representan en el campo profesional las denominaciones atribuidas a sí mismos y a los otros según modalidades socialmente legítimas y diversificadas.

La *identidad de empresa* emerge en las historias de los “viejos” de las grandes compañías para quienes la gestión de la empresa ha creado categorías legítimas. En este caso se pueden encontrar historias de “éxito” en las que se justifican las progresiones de carrera logradas en el tiempo con el bagaje de competencias iniciales y las historias “de bloqueo” o “de depresión” típicas de los operarios y de los niveles intermedios donde el proceso de creación de categorías no se realiza.

En estas historias de depresión de los jóvenes, en cambio, la entrada en la empresa coincide con la pérdida de la esperanza de construir una identidad de oficio o de profesión que sea reconocida en la empresa.

La *identidad categorial de oficio* se encuentra en las historias de los “jóvenes” o de los “viejos” y se distingue por el énfasis puesto en la importancia de la esfera práctica del trabajo y en particular en la realización de cosas materiales o tangibles elaboradas con la ayuda de la experiencia y de conocimiento especializado. Las políticas gerenciales se oponen a este modelo corporativo, cuya identidad se caracteriza centralmente por la autonomía profesional y el poder corporativo.

La *identidad profesional en red* se basa en la posesión de títulos de estudio elevados al interior de un cuadro de referencia constituido por la red de individuos (clientes o colegas) que comparte los mismos mercados profesionales del trabajo a través del reconocimiento de los títulos y de las reglas de acceso, la posesión de competencias diversificadas y la movilidad al interior de espacios multidimensionales.

La última forma identitaria considerada es la *identidad de desafiliación*, construida en torno a la espera de una inserción profesional que se obtenga por medio de una ayuda “providencial” externa “acompañando el proceso de desafiliación, la apelación a la ayuda personalizada por parte de parientes, considerados como ‘mediadores’, toma formas de identidades de sustitución, que ya no son profesionales, sino que dependen de las categorías de la ayuda social. Aunque el empleo sigue siendo explícitamente objeto de esta espera -indicando hasta qué punto es difícil para los jóvenes construirse una identidad social fuera del trabajo- se trata de empleos “ayudados”, protegidos, reservados (‘me encontrará algo’) y no de empleos comunes atribuidos sobre la base de competencias específicas que cada individuo posee en un contexto de competencia en el mercado de trabajo”.<sup>188</sup>

En relación a este complicado cuadro se proponen formas de estratificación de las identidades profesionales<sup>189</sup>, articuladas también para las profesiones que mantienen hasta el día de hoy una configuración definida (por ejemplo, médicos e ingenieros), mientras que se delinean desigualdades que, en sistemas de Estado de Bienestar determinados en relación al trabajo y a la ciudadanía, tienden a excluir a quienes no poseen una y/o la otra de las dos condiciones de inclusión social. Este es otro terreno sobre el cual debe concentrarse el análisis para entender las características necesarias para insertarse y permanecer en un mercado de trabajo, gracias a la competencia específica que ha permitido el ingreso y al saber -fundado también en tutelas y derechos- más amplio que puede garantizar la permanencia en él. Son estos los objetivos de un proyecto pedagógico que no ignora las exigencias de eficiencia y de eficacia del sistema productivo- al que se conecta la competencia

188 Ibidem, pp.74-75

189 Cfr., L. Speranza, La stratificazione delle identità professionali tra processi di distinzione e di massificazione, en “Sociologia del lavoro”, n. 70-71, 1998, pp. 321-350.



profesional -pero que asume el ineludible vínculo entre educación y formación profesional a través del cual se consigue el ejercicio pleno de los derechos del trabajo y de la ciudadanía.

### 4.3 La formación como objeto de negociación

Los elementos que han caracterizado por años al sistema ocupacional, como hemos visto, han mutado con el pasaje del modelo fordista al posfordista: el mercado se ha enriquecido mayormente con la presencia femenina y los trabajadores extranjeros, los oficinistas se han vuelto más numerosos que los obreros, el trabajo dependiente ha perdido terreno con relación al autónomo, los tradicionales sistemas de encuadramiento de la mano de obra se han vuelto obsoletos, la formación ha cobrado un valor estratégico, mientras que el objetivo de mantener el mismo trabajo durante toda la vida ha sido redimensionado debido a nuevas formas de flexibilidad y de trayectorias profesionales. De conformidad con estas consideraciones, hace varios años un jurista atento observaba que “la aspiración a la igualdad no neutraliza la aspiración a la diferencia”<sup>190</sup>. Con esa expresión aludía a que el sistema normativo rígido y vinculante, que caracterizaba el derecho laboral en el modelo fordista, mostraba los signos del tiempo; a la emergencia de requerimientos nuevos y a la necesidad de reformas que se enfocaran de manera más flexible en el mercado del trabajo y en las relaciones de los sistemas de producción.

Es fundamental partir del supuesto de que en un mercado del trabajo que se parceliza y flexibiliza no necesariamente se deben crear situaciones de desigualdad, sino que, más bien, ha de tenerse en cuenta la diferencia en cuanto a que ser iguales, no quiere decir ser idénticos. Lo que tradicionalmente ha caracterizado el derecho laboral ha sido, al contrario, la voluntad de garantizar igualdades sectoriales y la unificación de las condiciones mínimas, optando por la defensa de un modelo homogéneo que tuviera en el trabajo subordinado el núcleo central del sistema. Ahora bien, si la objetivación y la estandarización de los desempeños y de las compensaciones ya no son un componente constitutivo del trabajo, el derecho laboral tiene que redefinirse a partir de las bases y de manera tal que el valor de la igualdad se concilie con el pedido cada vez más fuerte de tutela en las diferencias.

Para enfrentar las situaciones nuevas de flexibilidad y de incertidumbre que caracterizan la trayectoria profesional de las personas se impone también la reorganización del derecho del Estado de Bienestar, enfocando la atención<sup>191</sup> -como se ha intentado, además, hacer también a nivel europeo- ya no sobre el trabajador sino sobre el ciudadano, sobre la base del criterio de la necesidad que, respecto de todos los otros criterios, es aquel que permite la diferenciación menor. Históricamente,

---

190 U. Romagnolo, *Eguaglianza e differenza nel diritto del lavoro*, en “Giornale di diritto del lavoro e di relazioni industriali”, n. 63, 1994, p. 563.

191 Cfr., B. Veneziani, *Nel nome di Erasmo da Rotterdam. La faticosa marcia dei diritti sociali fondamentali nell'ordinamento comunitario*, en “Rivista giuridica del lavoro e della previdenza sociale”, n. 4, 2000, pp. 779-840

el derecho laboral ha reglamentado el ejercicio del poder pero no ha eliminado las relaciones de dependencia<sup>192</sup>, ha tutelado y permitido las posibilidades de disenso, inclusive colectivo, de los subordinados, pero no ha consentido la eliminación de las situaciones de dependencia y mucho menos la inversión de los roles; de todas maneras, tuvo muchos méritos para impedir que el poder privado degenerara en autoritarismo contribuyendo, a través de la intrínseca aspiración a un mundo mejor, al crecimiento de la sociedad y de los individuos que la componen. En Italia, se adoptaron disposiciones diversas y controvertidas. El debate más reciente, conectado con los temas de la organización del trabajo y de la concertación<sup>193</sup>, propone un razonamiento que mira la relación entre igualdad y diferencia en el derecho laboral de manera diversa y adecuada a circunstancias que han cambiado. Este debate “encuentra su clave en la palabra flexibilidad. Esta palabra es usada, de todas maneras, con dos significados distintos, incluso opuestos, lo cual crea cortocircuitos comunicativos. En el primer significado, la flexibilidad del trabajo indica la capacidad del trabajador de comprender, seguir y, a veces, promover la innovación; comporta un trabajador que sepa modificar su propio trabajo en relación a las innovaciones continuamente introducidas en el producto o en el proceso. [...] El trabajador ‘flexible’, en este sentido, es un trabajador que tiene un patrimonio profesional teórico-práctico y, sobre todo, crítico que le permite no limitar su contribución a la exacta ejecución de las órdenes recibidas de otros, sino tener la comprensión del proceso productivo completo o, por lo menos, de un segmento significativo del mismo; que no se sienta amenazado por cada innovación, sino que entienda su significado sistémico y sepa adaptar a esta los contenidos materiales de su propia actividad. En el segundo significado, en cambio, flexibilidad es sinónimo de precariedad, de libertad del empresario de contratar, despedir, cambiar el horario de trabajo y las tareas.”<sup>194</sup>

El derecho laboral, frente a una desregulación acentuada -que puede tener como consecuencia fácilmente previsible la afirmación de manera cada vez más evidente de los fuertes sobre los débiles- tiene que tener en cuenta la necesidad de mirar desde una nueva perspectiva una realidad nueva: el desarrollo tecnológico ha determinado ciertas perturbaciones en el sistema productivo; el modelo sobre el cual se ha construido el contrato de trabajo subordinado ha cambiado profundamente.<sup>195</sup> El derecho laboral debe mirar a quienes tienen una ocupación, y también a quienes no la tienen, dado que el estado de necesidad y subalternidad social son connotaciones típicas de quienes no tienen un trabajo; el derecho laboral debe hacerse cargo de la tutela de los desocupados y de quienes sustancialmente viven en una condición

192 Cfr., también para las referencias, G.Giugni, *Fondato sul lavoro?*, Ediesse, Roma 1994; U. Romagnoli, *Eguaglianza e differenza nel diritto del lavoro*, cit.

193 Cfr., para un análisis jurídico del problema, U. Carabelli, *Organizzazione e professionalità nel nuovo quadro giuridico*, intervención introductoria en el XIV Congreso AIDLaSS, Teramo 30 de mayo – 1 de junio de 2003 y G. Giugni, *La lunga marcia della concertazione*, il Mulino, Boloña 2003.

194 M.G. Garofalo, *Presentazione*, en V. Pinto, *Lavoro e nuove regole*. Dal libro bianco al decreto legislativo 276/2003, Ediesse, Roma 2004, pp. 13-15

195 Para una descripción analítica del cuadro formativo más reciente, cfr. V. Pinto, *Lavoro e nuove regole*. Dal libro bianco al decreto legislativo 276/2003, cit.

de marginación en nombre de un valor antiguo como la hermandad o, mucho más instrumentalmente, para impedir el desencadenamiento de procesos de desestabilización de las democracias y para la seguridad de quienes se benefician de manera más amplia con lo que la sociedad produce: su objetivo tiene que ser el de encontrar un equilibrio entre las necesidades del mercado y la puesta en práctica de principios nuevos de solidaridad.

El objetivo debe ser mirar más allá de la tradicional relación de subordinación, estableciendo formas de tutela comunes a las diferentes tipologías de trabajo, hasta el punto de desdramatizar la drástica alternativa entre trabajo subordinado y trabajo autónomo. Sin embargo, para que esto suceda de la forma más respetuosa hacia la persona es oportuno pasar de una concepción de la ciudadanía basada en la posesión de un trabajo retribuido a una concepción fundada en el derecho individual, a través de medidas fiscales que permitan tutelar al ciudadano sobre la base de una redefinición de sus deberes con respecto a la comunidad a la que pertenece. Solo esto puede permitir un reforzamiento del sentido de pertenencia, elemento connotativo de la noción de ciudadanía, y legitimar la idea de que no se participa solamente a través del trabajo puesto que la contribución que se puede dar fuera de este es enorme y que es esencial que todos estén legítimamente insertos y dotados de los medios necesarios para su subsistencia. Todo esto tiene implicaciones enormes en la definición, en la programación, en el desarrollo de competencias profesionales útiles. El tradicional modelo de vida laboral basado en tiempos estandarizados de trabajo y no trabajo está siendo progresivamente sustituido por un nuevo modelo que se caracteriza por la heterogeneidad de las trayectorias que cada uno emprende, con períodos de trabajo a tiempo completo, otros en los que, al contrario, se realiza un trabajo a tiempo parcial, otros en que se está desocupado y/o se está en formación para adecuar las propias competencias. El mundo de la producción ha cambiado: la informática, las nuevas tecnologías, la externalización de muchas actividades de parte de las medianas y grandes empresas han llevado a una producción diferenciada y difundida en la cual las grandes agrupaciones humanas han desaparecido. El elemento característico se vuelve, consecuentemente, la separación y la diversidad entre trabajadores, mientras que, en este contexto, la aspiración de lograr la igualdad puede ser un deseo ilusorio a menos que el derecho laboral -al que está históricamente vinculado el sistema del Estado de bienestar- imponga un modelo nuevo que apunte a la tutela de los trabajadores en las diferencias.

En un sistema en el cual las prestaciones eran estandarizadas y el trato económico uniformado, el principio de igualdad se ha podido afirmar, aunque con evidentes contradicciones internas al sistema, considerando las múltiples formas de disparidad de trato, de hecho, existentes. Probablemente esto se ha verificado porque no se ha tenido la conciencia para entender que la igualdad es algo que no puede ser considerado solo respecto a la relación de trabajo, sino que remite, en sentido más amplio, a la ciudadanía. En el momento en que se quiere conjugar la igualdad con el trabajo, se está lidiando con toda una serie de elementos como la capacidad, el rendimiento y el mérito. El objetivo del derecho del trabajo debe ser, por ello, la

tutela de las diferencias, promoviendo iguales oportunidades de elegir y mantener el proyecto propio de vida. Esto debe, por lo tanto, apuntar a configurar una relación de trabajo más adaptable a los intereses del trabajador, aunque no subsistan las condiciones para una tutela fundada exclusivamente en los contratos colectivos de trabajo.

Trabajo, ciudadanía e igualdad, además, son palabras clave del derecho constitucional italiano. La Constitución italiana parte del presupuesto fundamental de que es una República fundada en el trabajo. De todas maneras, tendríamos que preguntarnos sobre cuál trabajo pretendía construir los cimientos del país cuando esta fue escrita. El trabajo tomado en consideración era solo de un tipo, subordinado, caracterizado por prestaciones estandarizadas y por un contrato de trabajo que garantizaba y uniformaba las compensaciones de quienes formaban parte de la misma categoría.

Los objetivos primarios del derecho laboral han sido, por décadas, la lucha contra la precariedad y la defensa de la estabilidad. Ello se encuentra, en parte, en el origen de algunas rigideces del mercado del trabajo también porque este ha sido históricamente el modo apto para garantizar la tutela de los intereses colectivos, de las grandes masas, inclusive en desmedro de la valorización de los individuos particulares. La garantía de las condiciones de trabajo ha dejado de lado las diferencias ligadas al mérito y a características subjetivas específicas. El derecho laboral, históricamente, ha puesto el trabajo autónomo en un segundo plano respecto del trabajo dependiente que, al contrario, merecía ser tutelado y defendido. El trabajo del siglo pasado tenía que ser, entonces, de un solo tipo y era natural que la vida laboral se desarrollara durante todo el horario de la jornada, todos los días útiles de la semana, todos los meses laborales del año. Por lo tanto, el derecho laboral ha tutelado la ocupación de tiempo completo e indefinido, este ha sido su objetivo por muchas décadas; ha reglamentado el poder de la empresa, pero no ha podido anular las diferencias que le son propias.

El trabajo que se ha querido defender y tutelar hasta el día de hoy, sobre la base del principio de igualdad y en nombre del ciudadano trabajador, está englobado en el interior de un sistema caracterizado por una lógica que tiene en la asimetría entre empleador y trabajador el elemento fundamental. Pero las discriminaciones que han caracterizado este tipo de trabajo que, se suponía, alcanzaba el valor de la igualdad y el conjunto de normas sobre las cuales se ha legitimado son, también, otras, entre las cuales: la superioridad de la contribución masculina sobre la femenina y, por largo tiempo, la separación entre oficinistas y obreros. La misma aspiración al igualitarismo de las condiciones laborales, que homologa y aplasta las diferencias, contiene en sí elementos de una injusticia de base que no toma en cuenta el mérito y las capacidades individuales.

El binomio trabajo-ciudadanía ha caracterizado el siglo pasado y el derecho laboral ha tratado de tutelar de manera sistemática la ciudadanía industrial; la defensa

del binomio ciudadanía-igualdad se ha dado a través del trabajo y en el trabajo. En realidad, este ha sido un límite estructural del derecho laboral y de aquellos que han luchado por la emancipación de quienes, a través del trabajo mismo, construyen su propia vida. La igualdad es un valor que no puede estar anclado exclusivamente a la tutela de las relaciones de trabajo. Esta idea emerge sobre todo hoy en una realidad en transformación, caracterizada por la diversificación de las técnicas de producción y por la fragmentación del mercado del trabajo.

Hoy, incluso más que ayer, la justicia y el respeto por el valor de la igualdad se consiguen con el máximo de diversificación normativa.<sup>196</sup> Un elemento característico del trabajo de hoy es la pluralidad en la oferta y en la demanda. Las diferencias presionan sobre los dispositivos normalizadores del derecho laboral, pidiendo ser admitidas y respetadas, ya que la vida de las personas cambia, con la superación de las trayectorias unívocas, desde la escuela hasta la jubilación. Lograr la nivelación de las condiciones para construir realidades homogéneas ya no es el objetivo que permitirá concretar el principio de igualdad. Al contrario, se deben hacer reformas que permitan poner en acto y defender el nuevo binomio igualdad-diversidad, para tutelar lo que ha sido definido como la "irreductible singularidad de cada individuo".<sup>197</sup> Esto es algo que el derecho laboral está en condiciones de realizar. Hoy no es posible cerrarse en la defensa de un sistema y de quienes forman parte de él, con todas las tutelas adquiridas a lo largo de los años, sin pensar en quienes, en este sistema, no logran o ya no pueden entrar; no se puede, entonces, no pensar en quienes, a través de caminos diferentes, pasan a formar parte del sistema productivo y necesitan formas nuevas de tutela. De lo contrario, el riesgo es la derivación del derecho laboral hacia posiciones anacrónicas que se exponen a intentos de hundimiento total de todo lo que es y representa. No se trata de reducir, de manera superficial, las tutelas de quienes las han adquirido a lo largo de los años en un modelo de producción -que hoy está siendo superado- para dar algo a los que llegaron después, a los jóvenes que entran en el mercado del trabajo. Se trata en cambio de revitalizar el binomio trabajo-ciudadanía, tutelado de manera fuerte por la Constitución, sobre nuevas bases, donde la ciudadanía en cuanto tal adquiera un peso relevante más allá del trabajo, garantizando a todos las condiciones que se requieren para poder satisfacer las propias necesidades y participar activamente de la construcción de la sociedad en la que viven.

Las normas del derecho del trabajo han de ser necesariamente redefinidas en una realidad en que la tutela que el Estado ofrece -anteriormente diseñada para una sociedad de trabajadores dependientes, varones y jefes del hogar de núcleos familiares que tienen un solo ingreso- debe cambiar. El núcleo central de la renovación, por lo tanto, son las reformas que permiten garantizar al ciudadano, más allá del hecho de ser o no un trabajador, los derechos sociales que la Constitución

---

196 Cfr., entre otros, sobre este problema, M. Barbera, *Discriminazioni de eguaglianza nel rapporto di lavoro*, Giuffré, Milán 1991.

197 N. Bobbio, *Derecha e izquierda*, Taurus, Madrid [1994] 1995.

reconoce en nombre de los principios de igualdad y solidaridad de los cuales se hace portadora;<sup>198</sup> es fundamental que todo esto acontezca, también para defender el derecho laboral en tanto tal, aquello que ha representado y lo que se ha conseguido hasta el momento. En un contexto nuevo, en transformación, debe ser invertido el modelo tradicional según el cual la ciudadanía surge del trabajo, optando por una concepción en que esta sea, más bien, quien lo cree.

Una cosa fundamental a tener en cuenta en la construcción del nuevo sistema de reglas es que no se puede pretender redefinir todo estableciendo esquemas rígidos de referencia, sino que es necesario operar siguiendo un principio de igualdad que no coincide con el aplastamiento en el trabajo, sino con la valorización de las diferencias.

La primera mitad del siglo XX se caracteriza por una reglamentación del trabajo que tiene en cuenta la experiencia del derecho civil; no se manifiesta la exigencia de establecer normas que estén en condiciones de poner en práctica las reivindicaciones sociales y proyectos de transformación de largo período.<sup>199</sup> El derecho civil se basa en el presupuesto fundamental que ha caracterizado el pensamiento liberal y la codificación decimonónica, es decir, que el contrato tiene lugar entre sujetos libres e iguales. Esto permite concluir en que el derecho laboral, a lo largo de los años, ha mutado sus posiciones iniciales, distanciándose del derecho privado. Con el paso del tiempo se torna cada vez más fuerte la exigencia de ir más allá de la histórica subalternidad, en la convicción de que tiene que realizarse una superación del principio individualista, la afirmación de la primacía de lo social y la sustitución de una concepción sustancial de igualdad respecto a aquella puramente formal de las constituciones decimonónicas.

La Constitución italiana, por ejemplo, es una “constitución del trabajo” y el derecho laboral, por consecuencia, tenía que volverse uno de los ámbitos de verificación de su concreta puesta en acto. Por lo tanto, el derecho laboral tenía que encontrar en la Constitución su fuente para conseguir, a través de un intenso trabajo interpretativo de las normas constitucionales, una puesta a punto legislativa. Aunque el trabajo propio del siglo recién terminado -subordinado, asalariado y estandarizado- haya sido sustituido por un trabajo determinable de múltiples formas, flexible e individualizante, esto no significa que una constitución tenga que doblegarse a todas las mutaciones de contenido requeridas por las variaciones del contexto originario. Esto resulta más verdadero, mientras más se pone en evidencia el anacronismo del modelo en que el elemento central es la figura del productor asalariado al interior de un sistema de producción donde las vidas de los individuos trabajadores -primero trabajadores y posteriormente individuos- son estandarizadas y homologadas. Frente al ocaso

198 Un cuidadoso examen sobre esta cuestión es proporcionado por G.G Balandi, *Non lavoro e protezione sociale*, en “Lavoro e diritto”, n. 1, 1995, pp. 9-16.

199 Cfr., también para una reconstrucción histórica. U. Romagnoli, *La costituzione delegittimata*, en “Rivista trimestrale di diritto e procedura civile”, n. 3, pp. 829-864.

del modelo de producción típico de la sociedad industrial, con la fuerte caída del trabajo subordinado y de sus formas de tutela, con consecuencias perjudiciales para la cohesión social, se requiere un fuerte desplazamiento de la atención hacia las tutelas basadas en la ciudadanía, y hacia los principios de los cuales la Constitución se hace portadora. El vocablo “trabajador” continuará indicando, también en la futura Constitución europea, a quienes viven del trabajo desarrollado personalmente. Por lo tanto, el asunto sobre el cual será necesario reflexionar es el modo de extender las tutelas también a quienes hoy no llevan adelante un trabajo bajo las condiciones del tradicional modelo de subordinación. La importancia de poner en acto un nuevo modelo de garantías frente a las nuevas realidades que caracterizan el mundo del trabajo, impone la necesidad de redefinir el conjunto de las reglas del trabajo en base a una triple polaridad: las garantías generales del trabajo sin adjetivos; las reglas comunes a la familia de contratos que a título oneroso tienen lugar en el marco de la actividad económica de un empleador; las garantías específicas de la relación de trabajo connotado por la subordinación.<sup>200</sup>

De todas maneras, la etapa actual parece constituir solo el comienzo de un proceso de progresiva complicación de formas jurídicas que, al tutelar al trabajador, tutelan a la persona.

Desde un punto de vista institucional se impone una estrategia de la intervención pública capaz de promover y gobernar el cambio, mientras que, por la parte sindical, resulta necesaria una respuesta propositiva y no solamente defensiva. Nunca como ahora fue tan necesario incorporar en la misma política salarial del sindicato las prioridades de la formación, de la empleabilidad y de la investigación y el desarrollo. Nunca como hoy había sido necesario definir el nuevo curso de la intervención del sindicato para adquirir nuevos instrumentos de información y de consulta *preventiva* sobre los procesos de reestructuración, para verificar su compatibilidad con la empleabilidad (y, entonces, la formación) de los trabajadores despedidos (*in mobilità*), y con la necesidad de promocionar en el territorio nuevas ocasiones de trabajo y de profesionalidad.

Nunca como hoy se necesitó definir una política industrial sobre la cual construir nuevas formas de solidaridad y de representación entre trabajadores de diferente situación contractual y de empresa, para atacar, también desde este frente, una fuerte tendencia a imponer una individualización de la relación de trabajo, fuera de cada regla negociada de manera colectiva.

---

200 Ibid. El ensayo de U. Romagnoli redefine, con referencia específica a la Constitución italiana, un cuadro conceptual idóneo para razonar sobre la tutela en un contexto ocupacional mutado y fuertemente en evolución.

Y mientras se impone una legislación sobre las responsabilidades sociales de la empresa, como ya existe en otros países europeos, se impone también una mutación de los objetivos y de los contenidos de la contratación colectiva<sup>201</sup>

Por otra parte, si el trabajo se fragmenta, se deslocaliza, se autonomiza, se diferencia, está mayormente sometido a discontinuidades, resulta esencial, si la competencia no quiere ser exclusivamente un recurso individual, “identificar palancas capaces de dar respuestas colectivas a problemas que inmediatamente son percibidos como individuales, introduciendo, de esta manera, una conciencia de la ventaja de las respuestas colectivas”<sup>202</sup>.

Semejante estructura, que naturalmente hace del trabajo el núcleo de los derechos de la persona, evidencia la complicación actual de las formas jurídicas, más allá de aquellas delineadas a través de la negociación a los fines de la seguridad y de la dignidad social. El período actual se caracteriza, de hecho, por “la crisis de las formas tradicionales de solidaridad”<sup>203</sup> que se inspiraba en el mutuo apoyo entre trabajadores y, a partir de estos, como hemos observado, se extendía a sus familiares y a un contexto más amplio. Lo que está en crisis, de forma específica, resulta ser la solidaridad “orgánica”<sup>204</sup>, aquella solidaridad entre personas que pertenecen a la misma clase social, a la misma categoría profesional o laboral, a la misma empresa, y que tiene en la lucha de los trabajadores la referencia fundamental de la propia identidad. De todas maneras, junto a la crisis de los viejos esquemas capitalistas y de las formas de la organización, del mercado y de la representación del trabajo es posible observar experimentos significativos de reorganización social y espacial (de las formas espontáneas de cooperación a los sistemas locales de producción) que dejan entrever formas positivas de construcción de vínculos colectivos<sup>205</sup>.

La tendencia a generalizar la seguridad social y los servicios a todos los componentes de una sociedad hoy resulta frenada, por la complejidad del proceso redistributivo entre quienes han podido gozar, por edad, de una vida de trabajo estable y continuo y aquellos que enfrentan condiciones ocupacionales menos garantizadas y seguras. Esto parece producir, además, un conflicto intergeneracional<sup>206</sup> que

201 B. Trentin, Prefazione, en S. Palmieri, *Fusioni e acquisizioni in Europa. Le conseguenze economiche e sociali*, Ediesse, Roma 2004, pp. 7-10.

202 A. Braga, *Domande individuali e identità collettiva nel lavoro atipico*, en “Quaderni di Rassegna Sindacale- Lavori”, n. 3, julio-septiembre 2000, p. 184.

203 R. Zoll, *La solidarietà. Eguaglianza e differenza*, il Mulino, Boloña [2000] 2003, p. 151.

204 La definición es de R. Dworkin, *Virtud soberana. La teoría y la práctica de la igualdad*, Paidós, Barcelona [2000] 2003.

205 Cfr., para el carácter original del análisis y para las referencias, A. Bagnasco, *Società fuori squadra. Come cambia l'organizzazione sociale*, il Mulino, Boloña 2003.

206 Cfr., P. Crepet, *Voi, noi. Sull'indifferenza di giovani e adulti*, Einaudi, Turín 2003.



alcanza, en algunos casos, una patología que involucra a los jóvenes y a los menos jóvenes.<sup>207</sup>

El problema, además, no atañe a las personas de diversas edades que hoy se confrontan con la cuestión, sino a las generaciones futuras, cuyas oportunidades y condiciones dependen de las decisiones, de las opciones, de las elecciones del hoy, tanto en el plano ético como en el plano práctico en razón del sistema de reglas que la sociedad civil quiera darse.<sup>208</sup>

El modo en que las políticas del trabajo, las políticas educativas, sociales, asistenciales intervienen determina la formación de las identidades individuales y colectivas y define las características del respeto de nuestras sociedades hacia grupos y colectividades, a la par que a los particulares, cada vez más diversas entre ellas. En un contexto globalizado, el tema debe ser articulado, además, en términos más amplios incluso, en relación con el modo en que las entidades particulares, nacionales e internacionales, quieran regular las mutuas relaciones.<sup>209</sup>

El saber, en su acepción más amplia, social y profesional, forma parte del proceso que se desarrolla en un sistema de Estado de Bienestar en el cual las capacidades de las personas son recursos importantes para una autonomía profesional, para el ejercicio de los propios derechos, para una actividad profesional que respete los principios de democracia y de solidaridad social.

Solo este puede ser el sentido de una negociación nacional, territorial y de empresa, que debe tener su núcleo en los contratos colectivos, en los encuadramientos profesionales y en sus respectivas calificaciones. Semejante negociación está en la base de formas, a veces inéditas, de concertación, de intentos de diálogos social que, por ejemplo en Italia, han llevado a empresas y sindicatos a llevar a cabo indagaciones importantes, como las relativas a los análisis de las necesidades de formación continua.

Tales acuerdos y agrupaciones -si no quieren ver a los sindicatos como simples participantes de formas, más o menos rigurosas, de adiestramiento en la empresa conectado con las exigencias particulares de la producción- han de dar lugar a reflexiones serias sobre las condiciones para que el saber sea un instrumento de crecimiento y de desarrollo. Para ello impone no solo una intachable corrección administrativa y gestional de los entes, sino una sólida capacidad -de las partes sociales o de los expertos a los que se pretende involucrar- de analizar y discutir

---

207 Cfr., M. Benasayag, G. Schmit, *Las pasiones tristes, Sufrimiento psíquico y crisis social*, Siglo XXI, Buenos Aires [2004] 2011.

208 Cfr., también para un análisis amplio y para las referencias, J. Rawls, *Justicia como equidad. Una reformulación*, Paidós, Barcelona [2001] 2002; R. Dworkin, *Virtud soberana*, cit.

209 Cfr., R. Sennet, *El respeto. Sobre la dignidad humana en un mundo de desigualdades*, Anagrama, Barcelona 2003.

planes formativos, de evaluar proyectos, de monitorear experiencias, de discutir sobre los resultados, para un desarrollo cultural, económico y social del país.

#### 4.4 El rol necesario de las instituciones

A partir de los años ochenta, y más aún durante los años noventa con la consolidación de políticas neoliberales, la desigualdad se considera un tema superado. Se difunde un renovado interés por teorías generales de la justicia y se promueve un nuevo consenso alrededor de la noción fuertemente ambigua de “equidad”.<sup>210</sup> De todos modos, no se trata de un simple desplazamiento del tema. Estas teorías no establecen, de hecho, disposiciones dirigidas a limitar las desigualdades: legitiman, al contrario, la idea de que existe un vínculo entre desigualdad social y eficiencia económica y, en consecuencia, una divergencia fundamental entre igualdad y justicia. Por eso, su difusión ha servido para tomar distancia de objetivos sociales de lucha contra la desigualdad.

Todo esto ha acontecido mientras que las guerras en curso en distintas partes del mundo no cesan de poner en evidencia el desorden profundo y las luchas por la hegemonía que lo afligen, abriendo casi por doquier abismos de división, fragmentación, discriminación. “La disolución de los regímenes socialistas ha sacudido sociedades enteras, desestructurando estratificaciones consolidadas y dando lugar a espantosos procesos de producción de nuevas desigualdades ligadas a la transición hacia una economía de mercado. El mismo proceso de unificación europea debe enfrentarse a las desigualdades regionales, que demasiado a menudo parecen tomar ahora el camino de los nacionalismos. Por no hablar de la desigualdad entre el Norte y el Sur del mundo, que está alcanzando picos nunca antes vistos”.<sup>211</sup>

La situación, en Italia, resulta privilegiada en el terreno jurídico. La Constitución italiana, que en su primer artículo afirma estar “fundada en el trabajo”, es seguramente un pilar en la defensa de la dignidad y de la igualdad entre los ciudadanos. Asimismo, la de Italia no es una realidad aislada, sino que por el contrario, está inserta en un contexto general de relaciones económicas, culturales, demográficas, sociales, a las que están ligados derechos y tutelas, históricamente connotados y evolucionados, más allá de los países y las fronteras, en relación a las condiciones específicas de la diversidad, la democracia, la ciudadanía, el conocimiento; este último a su vez es fuente de “ciudadanía”. Por ello, el tema debe ser analizado de forma específica, a través del examen de las configuraciones históricamente asumidas.

El período inmediatamente posterior a la Segunda Guerra Mundial se ha caracterizado, en Occidente, por la aparición, en la escena internacional, de la

210 Cfr., además de los textos citados en el párrafo precedente, M. Elbaum, *Lutte contre les inégalités sociales*, en “Esprit”, n. 271, 1995, pp. 65-99; T. Kieselbach, *Equità e tutela nel lavoro*, en “Sociologia del lavoro”, n. 82, 2001, pp. 106-130.

211 G. Procacci, *Studiare la disuguaglianza oggi*, en “Rassegna italiana di sociologia”, n. 1, 1997, pp. 5-17, p. 6.

cuestión de la tutela de los derechos del hombre, que inicialmente representaba una “simple” reacción a las atrocidades del nazismo, -fruto de una filosofía política fundada en el desprecio total por la dignidad humana; a lo largo de los años, la temática de los derechos humanos se ha vuelto una verdadera doctrina con consecuencias disruptivas sobre la configuración tradicional de la comunidad internacional y en muchos campos del derecho.<sup>212</sup> En particular, la concepción tradicional del “Estadonación” comienza a ser puesta en cuestión mientras que la filosofía política de la “soberanía estatal”-según la cual los individuos no son otra cosa que simples “apéndices” del Estado al cual pertenecen y a cuya autoridad exclusiva se someten-, comienza a tambalearse a medida que se consolidan los esfuerzos dirigidos a la protección de la dignidad humana.

La cuestión de la *no injerencia recíproca* en la esfera de la autoridad del Estado, hasta entonces incuestionable, se empieza a debilitar por la afirmación de principios generales de tutela de los derechos humanos que inspiraron la acción de las Naciones Unidas y sus estados miembros, y que serían la base de las normas y procedimientos de validez internacional. De todas maneras, el pasaje de la proclamación de tales principios a la introducción de los mismos en tratados internacionales se dio de manera gradual. Estados Unidos, un país que había sido el primero en tomar la iniciativa de protección de los derechos humanos, se movió con cautela en cuanto a la necesidad de evitar los problemas constitucionales que, inevitablemente, resultarían de la tutela internacional; además, en 1945, estaban vigentes en ese país numerosas leyes raciales que lo expondrían a la censura internacional en cuanto los principios de la Carta de las Naciones Unidas se volviesen vinculantes.

Si bien la defensa de los derechos humanos representaba un objetivo prioritario para la futura política internacional, sobre todo para los Estados occidentales, las primeras discrepancias emergen al momento de definir la naturaleza de tales derechos y de la relación del Estado con los individuos, durante la Conferencia de San Francisco. El documento aprobado por la Asamblea General en 1948,

---

212 Esto se dio a partir de la mitad de los años cuarenta, cuando, en la Conferencia de Dumbarton Oaks (1944), fue formulada la “Propuesta provisoria de una Organización Internacional de los Estados Unidos”, y en la Asamblea General de las Naciones Unidas de San Francisco (1945), fueron ampliados o, mejor dicho, profundizados los ideales de libertad proclamados por el presidente de los Estados Unidos F. D. Roosevelt -libertad de palabra y de pensamiento, libertad de cada uno de rezarle a Dios según sus propias tradiciones, libertad de la necesidad, libertad del miedo- y ya codificados en la Carta Atlántica de 1941. Tal documento, en ocho puntos (una suerte de puesta al día de los “catorce puntos” de Wilson) había nacido del encuentro entre Roosevelt y Churchill en el cual, más allá de reiterar la condena a los Estados fascistas, los dos estadistas trazaban los principios fundamentales que guiarían el nuevo orden democrático para la resolución del conflicto: respecto de los principios de soberanía popular y de autodeterminación de los pueblos, libertad de los comercios y de los mares, cooperación internacional, renuncia al uso de la fuerza en la relaciones entre Estados. La ONU, organización en cuyo origen se encuentra una inspiración de matriz sobre todo norteamericana, había sido instituida en la Conferencia de San Francisco (abril-junio 1945) en lugar de la ya desacreditada Sociedad de las Naciones que, nacida después de los desastres de la Primera Guerra Mundial -siempre por la presión de EEUU- habría debido asegurar el respeto de los tratados y la defensa de la paz: para la resolución de los conflictos, el estatuto de la organización preveía el recurso del arbitraje y de la adopción de sanciones económicas más que el uso de la guerra como instrumento resolutivo de los mismos. También la Organización de las Naciones Unidas nació con el objetivo de impedir el recurso de la guerra, empleando instrumentos internacionales para promover el progreso económico y social de todos los pueblos.

la Declaración Universal de los Derechos Humanos, intentó, de todos modos, balancear los requerimientos de estados diferentes entre sí -por tradición político-ideológica, sistema económico y creencias religiosas- y tiene el mérito de haber formulado un concepto unitario y universalmente reconocido de valores que deben ser defendidos por todos los estados en sus ordenamientos internos. Desde el punto de vista formal se trata de un documento que no es vinculante jurídicamente, sino que está dotado solo de fuerza moral y política: predomina la visión de los países occidentales que, a la defensa de los derechos económicos, sociales y culturales, antepone la de los derechos civiles y políticos. Además, la declaración enmudece frente a las desigualdades económicas de los estados. No obstante, la “filosofía” que ha orientado la acción de las Naciones Unidas ha mutado a lo largo de los años en un proceso en el que pueden identificarse las diversas etapas.<sup>213</sup>

La primera etapa está asociada al predominio del enfoque de las grandes potencias occidentales –contrarias, al comienzo, a un ensanchamiento de la esfera de acción de las Naciones Unidas y a la definición de una obligación precisa en el tema de derechos humanos, aunque sosteniendo la vigencia y promoción de ideales humanitarios. Tal posición, que dominó hasta el comienzo de los años sesenta, se basa en diversos postulados: a) se reconoce la dificultad de establecer una gradación entre los diferentes derechos civiles y políticos (principalmente, la libertad de pensamiento y de culto) y a la vez se afirma que estos derechos deben ser considerados prioritarios en su conjunto, en cuanto distintivos de los Estados democráticos; b) la autodeterminación de los pueblos es solo un principio de alcance general, no un derecho; c) los tratados internacionales que regulan la materia deben tener los mayores niveles posibles de claridad y precisión sin imponer excesivas restricciones a las libertades de los estados; d) los tratados internacionales no deben limitarse a enunciar la protección de los derechos humanos, sino que deberán prever un sistema de monitoreo que controle el respeto de las normas sustanciales por parte de los Estados; e) la tutela de los derechos humanos representa un objetivo en sí y para sí que debe ser perseguido en cuanto tal. Originariamente, el respeto de los derechos del hombre era visto como un medio para prevenir el retorno de los horrores de la guerra; la defensa de los mismos constituía, por lo tanto, un objetivo subordinado a la garantía de las relaciones pacíficas entre los Estados. Tal abordaje, en 1950, llevó a los países miembros del Consejo de Europa a la adopción de la Convención Europea de los Derechos del Hombre.

La segunda etapa, que inicia en la segunda mitad de los años cincuenta, se caracteriza por el mayor peso de la posición de los países socialistas, bloque que comparte la inicial orientación **restrictiva** de la mayoría de las potencias occidentales, basada en el reconocimiento y la tutela de los derechos humanos en tanto problema de derecho interno que incumbe a las autoridades estatales nacionales y sobre el cual ni los otros estados ni la ONU pueden intervenir: se afirma el principio de autonomía

213 La distinción es de A. Cassese, *I diritti umani nel mondo contemporaneo*, Laterza, Roma-Bari [1988] 2002, al que se remite para las referencias y el riguroso análisis del tema.

de los estados nacionales, a la vez que se reconocen situaciones de emergencia que ponen en riesgo la paz y las relaciones de amistad entre estados o de violaciones a los derechos humanos graves, repetidas y sistemáticas. Más allá del consenso sobre estos principios, el bloque socialista se identificó con la afirmación sobre la necesidad de proteger y priorizar los derechos económicos, sociales y culturales de los pueblos, así como su derecho a la autodeterminación. A lo largo de esta segunda etapa se adoptaron dos importantes tratados internacionales: el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ambos de 1966).

La tercera etapa contempla la expresión de la posición de los países en vías de desarrollo, hasta entonces hegemonizados por el bloque socialista. Esta se afirmó alrededor de 1974, cuando lograron imponer sus propias posiciones en los foros internacionales y continuó en esa dirección hasta el comienzo de la década de los noventa: debe aclararse, sin embargo que sobre los temas decisivos, las expectativas de las potencias occidentales nunca fueron defraudadas. Respecto de la cuestión de los derechos humanos la posición de los países en vías de desarrollo ha sido en general ambivalente, oscilando entre la indiferencia y la hostilidad: reconocer estos derechos podría implicar reforzar una serie de tendencias centrífugas que amenazan la frágil autoridad de los gobiernos locales. En estos países la presencia de gobiernos fuertes habría sido, además, funcional al crecimiento económico: era entonces necesario limitar el goce de determinados derechos -sobre todo civiles y políticos- para asegurar la plena protección de los económicos y sociales. Finalmente, en la cultura de muchos estados (especialmente africanos y asiáticos) la figura del jefe ejerce tradicionalmente un poder absoluto.

Una cuarta etapa se inició con el fin de la Guerra Fría en un contexto en que se atenúan los antagonismos entre estados naciones y emerge una posición prevalente que se ha caracterizado por el respeto de los derechos humanos como una *conditio sine qua non* para una legitimación internacional plena. Los principios generales de la Declaración han sido traducidos en documentos jurídicamente vinculantes de alcance universal, tanto a nivel global como regional. A lo largo de los años se ha consolidado, además, la idea de que frente a serias y graves violaciones a gran escala, la intervención de la ONU en los asuntos internos de los estados sea legítima aun cuando tales violaciones no constituyan un peligro para la paz.

A nivel universal, la garantía del respeto a los derechos humanos se confía a mecanismos de control instituidos mediante tratados internacionales, a través de resoluciones de las Naciones Unidas (como, por ejemplo, la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos), que representan una suerte de compromiso entre la exigencia de salvaguardar la soberanía de los estados y la necesidad de garantizar el respeto por la dignidad humana. Tales mecanismos tienen, entre otros, el mérito de ejercer una fuerte presión sobre los estados, con el fin de inducirlos a mejorar gradualmente sus prácticas en lo que concierne al respeto por los derechos humanos y de dar impulso a la elaboración y adopción de

nuevas regulaciones internacionales. Frecuentemente su acción está condicionada por consideraciones políticas y diplomáticas que, a menudo, debilitan su alcance. A nivel regional, los mecanismos de control -normalmente se trata de órganos judiciales, como el Tribunal Europeo de los Derechos Humanos (TEDH), la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH)- son más avanzados. En algunos países las Cortes nacionales se hacen cargo de las funciones de los gobiernos menos sensibles y atentos al tema de los derechos humanos, tratando de suplir a los órganos internacionales que, o no existen, o se han demostrado ineficaces; en otros países, las Cortes nacionales han emitido fallos en contra de individuos cuyo Estado territorial, o de pertenencia, había omitido perseguir los crímenes por ellos cometidos.<sup>214</sup>

Teniendo en cuenta las consideraciones mencionadas, debe reconocerse que la normativa internacional, la jurisprudencia y la actividad de control ejercida por los órganos de las Naciones Unidas han contribuido a aportar cambios significativos en el campo del derecho internacional. Un ejemplo de ello es la consolidación gradual de importantes normas consuetudinarias que, más allá de ser vinculantes para todos los estados que pertenecen a la comunidad internacional (a pesar del hecho de haber o no ratificado convenciones específicas), imponen obligaciones solidarias válidas *erga omnes*. La más importante de estas prohíbe las violaciones graves, repetidas y sistemáticas de los derechos humanos; otras normas vetan la reducción a la esclavitud, el genocidio, las discriminaciones raciales, las discriminaciones sexuales, la negación del derecho de los pueblos a la autodeterminación, la tortura. Más allá de las limitaciones y dificultades que todavía muchos estados encuentran para alcanzar un respeto pleno de la dignidad humana, la doctrina de los derechos humanos ha tenido el gran mérito de proyectar los textos normativos del derecho interno sobre el escenario internacional, impulsando así el reconocimiento mundial de aquellos valores básicos reconocidos y tutelados hasta ese momento solo en el contexto nacional de algunos países. Además, la doctrina de los derechos humanos ha influido de manera notable sobre el derecho internacional consuetudinario, aportando en este ámbito jurídico cambios relevantes: cualquier organización internacional que actúe en el campo de los derechos humanos puede intervenir en casos donde los estados incurran en violaciones graves de los derechos humanos; en tales situaciones pueden exigir al estado en cuestión que interrumpa inmediatamente las acciones discriminatorias y violentas de las que es responsable y por las que es pasible –en caso de no dar respuesta- de sanciones pacíficas como el retiro de la asistencia económica, la suspensión y/o el cese de los tratados.

214 Estados Unidos es el país en el que las cortes nacionales han adoptado con mayor vigor iniciativas contra los crímenes cometidos en el exterior. En la base de tal forma de operar se encuentra un viejo estatuto del 1789, el "Alien Torts Claim Act", en el cual se establece que "las cortes distritales estadounidenses pueden ejercer jurisdicción originaria sobre cualquier acción civil cumplida por un extranjero que haya cometido un ilícito, en violación del derecho de las naciones o de un tratado de los Estados Unidos". A las cortes estadounidenses se les debe reconocer el mérito de haber reafirmado algunos de los valores humanos fundamentales, si bien tal actitud conlleva el riesgo implícito de un "imperialismo humanitario" por parte de EEUU que, a menudo, ha asumido el rol de paladines del mundo contra las violaciones a los derechos humanos.

Actualmente se está abriendo camino otra norma de carácter general que establece que todos los individuos sometidos a la jurisdicción de un Estado tienen derecho a un gobierno democrático, pero el derecho a la democracia está todavía lejos de ser reconocido y compartido universalmente. En esta línea resulta de utilidad revisar el progreso en el campo normativo tanto a nivel regional como global, con particular referencia a la Unión Europea –y la persistencia, por ejemplo, del problema concreto de los derechos humanos en las cárceles<sup>215</sup>– como la expresión concreta de la puesta en acto de un sistema avanzado de procedimientos judiciales establecidos como garantía de extinción de acciones que han sido y son (en algunos casos) graves violaciones de los derechos y de la dignidad humana.<sup>216</sup>

Los derechos fundamentales enunciados en la Constitución Europea están en la base de normas que, en su conjunto, no son sustitutivas de aquellas vigentes en las cartas constitucionales de los diversos países de la Unión Europea sino que acompañan los sistemas normativos nacionales.<sup>217</sup> Por lo tanto, cada individuo residente en alguno de los países de la Unión Europea podrá beneficiarse de dos sistemas normativos: el nacional y el comunitario. Eventualmente podrían emerger problemas a causa de los diversos mecanismos de garantía del sistema nacional y del comunitario, siendo éste último de menor validez. De cualquier modo, para evaluar en qué medida la adopción de la Constitución Europea puede contribuir a la tutela de los derechos fundamentales del hombre es necesario evaluar la naturaleza de las normas integradas en ella y responder algunos interrogantes con el objetivo de resaltar sus luces y sombras<sup>218</sup>: ¿se trata de normas innovadoras o tradicionales? ¿Son normas que crean inmediatamente derechos para los individuos o enuncian, al contrario, directivas de acción para los órganos de la Unión? ¿Son normas susceptibles

215 Cfr., A. Cassese, *Umano-disumano. Commissariati e prigionieri nell'Europa di oggi*, Laterza, Roma-Bari 1994.

216 Entre los documentos fundamentales de referencia deben considerarse: Carta Atlántica, 1941; la propuesta provisoria de una Organización Internacional General de los Estados Unidos, 1944 (conferencia de Dumbarton Oaks), la Carta de las Naciones Unidas, 1945 (Conferencia de San Francisco); la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, 1948; la Declaración de las Naciones Unidas sobre las Relaciones de Amistad de 1970; la Declaración de Helsinki de 1975. En lo que concierne a los Tratados internacionales de nivel universal, es necesario recordar: el Pacto Internacional de las Naciones Unidas de Derechos Civiles y Políticos (con un Protocolo Adicional), 1966; el Pacto Internacional de las Naciones Unidas de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966. Los Tratados internacionales a nivel universal sobre temas específicos son: la Convención para la prevención y la sanción del delito de genocidio, 1948; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, 1965; la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer, 1979; la Convención contra la tortura, 1984; la Convención sobre los Derechos del Niño, 1989; la Convención internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus familiares, 1990; Los Tratados a nivel regional son: la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, 1948; la Convención Europea de Derechos Humanos, 1950; la Convención Americana sobre Derechos Humanos, 1969; la Carta Africana sobre Derechos Humanos y de los Pueblos, 1981.

217 Para profundizar, cfr., entre otros, U. De Siervo, *I diritti fondamentali europei e i diritti costituzionali italiani* (a proposito della Carta dei diritti fondamentali), en "Diritto pubblico comparato di europeo", n. 1, 2001, pp. 153-160; J. H.H. Weiler, *A constitution for Europe? Some hard choices*, en "Journ of Common Market Studies", n. 40, 2002, pp. 574-578; L. Angelino, *Le forme dell'Europa*. Spinelli o della federazione, Il Melangolo, Génova 2003; A. Cantaro, *Europa sovrana. La Costituzione dell'Unione tra guerra e diritti*, Dedalo, Bari 2003.

218 Cfr., para una revisión coherente con las cuestiones de los derechos humanos, A. Cassese, *I diritti fondamentali nella Costituzione europea*, en prensa.

de desarrollo y sucesivas adaptaciones o por el contrario inmovilizan los derechos fundamentales? ¿Pueden considerarse satisfactorias las garantías comunitarias de los derechos fundamentales sancionados en la Constitución Europea? ¿Cómo conectar los sistemas normativos, las cartas constitucionales de cada país miembro de la Unión con aquel de la Constitución Europea? Se evidencian, de hecho, algunas dicotomías.

Los principios sancionados por la Constitución Europea -caracterizados por un marcado individualismo- recalcan principalmente los derechos enunciados en la mayoría de las constituciones nacionales (derecho a la vida; prohibición de la tortura; prohibición de la esclavitud; derecho a la libertad y a la seguridad; respeto a la vida privada y familiar; libertad de pensamiento, conciencia y religión; libertad de reunión y asociación; derecho a la propiedad). No faltan, de todas maneras, elementos de innovación, como la defensa de derechos fundamentales emergentes no tutelados por las cartas constitucionales (la prohibición de la clonación reproductiva de los seres humanos; el derecho a la no discriminación basada en elementos como la discapacidad, la edad o las tendencias sexuales; la prohibición de la discriminación fundada en la ciudadanía; los derechos de los niños, de las personas ancianas y de los discapacitados). Se considera que dichas normas son ampliamente insuficientes teniendo en cuenta el grado de tutela efectiva prevista para las mismas, dado que no indican dentro de qué límites es legítimo, en algunas circunstancias, comprimir aquellos derechos. Se exceptúan los derechos establecidos tanto por la Constitución Europea como por la Convención Europea de los Derechos del Hombre, para los que está establecido que el significado y el alcance de los mismos son aquellos conferidos por la citada convención. En todos los otros casos, la Constitución remite al derecho de la Unión y a las legislaciones y praxis nacionales, no indicando, sin embargo, en qué medida estos pueden restringir o limitar los derechos fundamentales. Lo cual lleva a una disparidad de trato dependiendo de la legislación nacional aplicable.

Casi todas las normas que proclaman derechos civiles y políticos atribuyen derechos efectivos y operantes *ex nunc*, es decir que son prescriptivos. En el caso de los derechos económicos, sociales y culturales, al contrario, son numerosas las normas que enuncian un programa de acción para la Unión o que indican objetivos a alcanzar. Esto contribuye a debilitar el alcance de la proclamación de los derechos fundamentales, resaltando, una vez más, la ideología individualista y liberal que ha inspirado a la Constitución: el interés prevalente es el de circunscribir la esfera de acción de las instituciones europeas y estatales de manera tal de salvaguardar la esfera de libertad de las personas, más que el de impulsar a aquellas instituciones a asumir compromisos concretos en el campo económico-social.

La formulación deliberadamente general y vaga de muchas normas les permite incorporar gradualmente contenidos compatibles con el espíritu de la Constitución Europea: aquella que es la mayor debilidad de la Constitución puede representar también su fuerza.



Por otra parte, surge con fuerza un problema. En el conjunto, los derechos fundamentales sancionados en la Constitución Europea retoman o reformulan, como ya esbozamos, los derechos enunciados en la mayoría de las constituciones nacionales (derecho a la vida, prohibición de la tortura, prohibición de la esclavitud, derecho a la libertad y a la seguridad) según una lógica “individualista”: es la persona particular la que resulta protegida, más que los grupos organizados. Se trata, además, de la persona que goza de los derechos de ciudadanía, en cuanto “ciudadano” de uno de los países de la Unión.

La Unión Europea, que se define en calidad de espacio jurídico, económico y monetario, no posee una clara imagen identitaria.<sup>219</sup> Debe todavía dotarse del conjunto de símbolos, de actividades, de formas de reconocimiento, de contextos culturales con los cuales las naciones proponen a sus propios ciudadanos una pertenencia, acompañada por signos de hermandad, de sentido de protección.<sup>220</sup> La identidad nacional es una construcción cultural, fruto de un patrimonio colectivo, hecho de lengua, tradiciones, monumentos, héroes, contenidos simbólicos en los que es posible reconocerse, desde el arte hasta la literatura, desde la estética hasta la arquitectura, desde la música hasta la pintura. El trabajo asume en la época moderna un valor central en la construcción de las relaciones sociales, de las identidades colectivas, de las formas de solidaridad, de la tutela, del derecho, de la ciudadanía.<sup>221</sup>

A tales dimensiones colectivas debe enfrentarse la nueva Europa y el contexto global más amplio. El análisis tradicionalmente dirigido a la distribución de los recursos materiales (ingresos, riqueza) o a la distribución del bienestar (consumos), no parece en condiciones de explicar la interferencia de otros parámetros: el lugar de nacimiento, el nivel y el carácter de la democracia en el contexto dado, la relación entre Estado y religión, la ubicación geográfica junto a las diferencias de género, a las condiciones y a las posibilidades de tutela de la salud, de las consecuentes condiciones físicas y mentales, de la red y de las potenciales relaciones, del acceso a la instrucción y a la información.<sup>222</sup>

La globalización provoca, entre otros impactos, reacciones de retirada, de fuga y/o de marginación de estados, poblaciones, grupos étnicos, con rupturas de equilibrios preexistentes y con la pérdida de identidades, espacios y formas de reconocimiento y percepción de sí respecto a los otros. De hecho, mientras más vigoroso es el avance de la globalización, más disruptivos son los impulsos hacia

---

219 Cfr., A. M. Thiesse, *La création des identités nationales: Europe XVIIIème-XXème siècle*, Seuil, Paris 1999.

220 Cfr., para Italia, M. Isnenghi, *I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari [1996] 1998; F. Lussana, G. Marramao, *Culture, nuovi soggetti, identità*. Acta del ciclo de convenios, Roma, noviembre y diciembre 2001, Rubbettino, Soveria Mannelli 2003.

221 Cfr., para una argumentación lúcida sobre este tema, S. Lanaro, *Nazione e lavoro. Saggio sulla cultura borghese in Italia 1870-1925*, Marsilio, Venecia 1979; A. Peppe, *Il valore del lavoro nella società italiana. Viaggio nei centri della Cgil*, Ediesse, Roma 2003.

222 Cfr., G. Procacci, *Studiare la disuguaglianza oggi*, cit.

una fragmentación social<sup>223</sup> “Los términos ‘globalización’ y ‘fragmentación’ remiten a procesos de importantes transformaciones de tipo político, social, económico, tecnológico y cultural y que impactan en un amplio abanico de ámbitos: la uniformidad de las ideas y de las prácticas políticas, la difusión geográfica de las interacciones sociales y de la reflexividad, la integración de las actividades económicas, la difusión de las tecnologías (de la información, de la comunicación, de los transportes) que superan los límites geográficos, el grado de diseminación de los símbolos y de los significados culturales. A la luz de esta diversidad, no es posible formular una definición simple y directa de los dos términos. De todas maneras, es posible decir que la globalización designa mutaciones relativas tanto a la *intensidad* como al *alcance* de las interacciones internacionales [...]. La fragmentación no es otra cosa que el opuesto de la globalización [...] el concepto sugiere disgregación, autarquía, unilateralidad, encierro y aislamiento [...], denota una tendencia hacia el nacionalismo o el regionalismo [...] el separatismo y la heterogeneidad”.<sup>224</sup>

Por ello, en la transformación global que se desarrolla en todos los campos con una continuidad y una aceleración sin antecedentes, nacionalidad e internacionalismo deben ser nuevamente reconfigurados y ello ha de ser realizado de “una forma nueva, no solamente a causa de la naturaleza global y de la amplia internacionalización y democratización que conlleva, sino también a causa de las relaciones que la sociedad mundial incluye en su interior”.<sup>225</sup>

En esta proposición se puede entrever una paradoja: “La exigencia de una ‘teoría del Estado’ se manifiesta con absoluta claridad justamente en el momento en que muchos se empeñan en decretar el fin del Estado-nación. Ahora bien, no está en duda el desacople creciente entre el estado nacional y las dimensiones óptimas de los mercados, pero es innegable que las nuevas condiciones de competitividad conectadas a la globalización deterioran los dispositivos y las funciones de los estados nacionales -privados de soberanía o inducidos a ceder soberanía hacia niveles supranacionales- como sucede de hecho en Europa a la vez que sobrecargan de responsabilidad a los propios estados nacionales y semejante sobrecarga no encuentra todavía una adecuada tematización, una ‘teoría’ en condiciones de interpretarlo y tratarlo.”<sup>226</sup> De todas maneras, resulta evidente que “para que una estructura de gobierno sea adecuada para enfrentar los problemas actuales -y entonces realmente democrática- debe incorporar principios de justicia; pero tales principios de justicia pueden tener vigencia solo en el marco de estructuras

223 I. Clark, *Globalization and Fragmentation. International Relationship in the Twentieth Century*, Oxford University Press, Oxford 1997; M. Wieviorka, *Movimenti sociali in una società planetaria. In ricordo di Alberto Melucci*, Guerini, Milán 2003, pp. 108-120.

224 I. Clark, *Globalization and fragmentation*, cit. p. 10-11.

225 M. Shaw, *La rivoluzione incompiuta. Democrazia e Stato nell'era della globalità*, Università Bocconi Editore, Milán 2004, p. 262.

226 L. Pennacchi, *Introduzione*, en J. E. Stiglitz, *In un mondo imperfetto. Mercato e democrazia nell'era della globalizzazione*, Donzelli, Roma 2001, p. XVI.

democráticas en condiciones de dar voz y representación, en igual medida, a todos los valores e intereses sociales".<sup>227</sup>

Por otra parte, y tomando palabras de Stiglitz, "aquellas que valen son las políticas orientadas en dirección de un crecimiento sostenible, justo y democrático".<sup>228</sup>

De tales consideraciones deriva una alternativa que no admite ambigüedades:

"Invertir en la investigación y en el factor humano, balanceando una flexibilidad de la empresa y del trabajo con una política de la empleabilidad mediante la formación a lo largo de la vida, o bien obedecer a los imperativos de la rentabilidad inmediata y de la reducción de costos [...]. La necesidad de las economías modernas de invertir en el factor humano [...] en investigación, formación, nueva organización del trabajo, choca, de hecho, con el imperativo de la rentabilidad a corto plazo, de la realización de ganancias en los mercados financieros. Las inversiones en investigación y desarrollo y aquellas en formación permanente -también de los trabajadores precarios y de los menos calificados-, producen efectos solamente en el mediano y largo plazo y en muchos casos son apuestas bastante arriesgadas, de resultado incierto. Es por esto que nos encontramos frente a un fracaso del mercado que puede ser superado solamente: en primer lugar, por la intervención pública sobre la pequeña empresa y los distritos industriales y a través de una política fiscal que premie las capacidades de programación estratégica de la gran empresa; en segundo lugar, por una nueva orientación de la negociación colectiva que incorpore -junto a los contenidos sobre el salario y el tiempo de trabajo-, nuevas prioridades: la formación a lo largo de la vida, la anticipación y el gobierno de los procesos de reestructuración productiva y de sus impactos sociales negativos, la concertación de nuevas formas de organización del trabajo -fundadas en la reconversión, en el enriquecimiento de los roles laborales y en la movilidad profesional ascendente."<sup>229</sup>

La negociación colectiva, el diálogo y la concertación social resultan esenciales en relación a las tecnologías<sup>230</sup>, al conocimiento<sup>231</sup>, al Estado de Bienestar<sup>232</sup> y, más en general, a los fines de una redefinición global de las relaciones laborales en una etapa económica, social política que tiene potencialidades corrosivas por la apelación a las libres fuerzas del mercado y la ausencia de una regulación, por

---

227 Ibid, p. XVII.

228 J. E. Stiglitz. El malestar de la globalización. Taurus, Madrid 2002, p. 155.

229 B. Trentin, Prefazione, en S. Palmieri, Fusioni e acquisizioni in Europa. Le conseguenze economiche e sociali, cit. p.8.

230 F. Garibaldi, Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, la regolazione, l'offerta di beni pubblici, en "L'assistenza sociale", octubre-diciembre 2000, pp. 87-107.

231 S. Meghnagi, (comp.), Una negoziazione complessa. Attori, metodi, conoscenze, Ediesse, Roma 2001.

232 M.A.G. Herrera, I diritti sociali nella vecchia Europa, en "Quaderni di Rassegna Sindacale-Lavori", n.1, enero-marzo 2004, pp.99-113.

parte de los gobiernos, de las instituciones y de las partes sociales.<sup>233</sup> Esto impone un dilema a la gestión política de estos procesos de transformaciones y su impacto sobre la distribución de la riqueza, de los bienes, del trabajo, del conocimiento: o se dejan librados a las dinámicas del mercado, o bien se decide su regulación por normas e instituciones que redundan en una convivencia civil cada vez más digna.

Por ello, el derecho al respeto pleno de la dignidad humana -que, como ha sido subrayado, tiene un origen reciente- no es ajeno al saber profesional: la competencia puede estar, tal vez, circunscrita a las capacidades técnicas conectadas, pero el saber profesional subsiste si funda en sí mismo la dimensión temática y la dimensión ética.

En tal marco se debe colocar el papel necesario e ineludible de las instituciones de las que depende, además, el resultado de una “apuesta” educativa, en la cual se pueda encontrar el equilibrio entre exigencias de grupos, países, pueblos y necesidades universales de las personas. El saber social y profesional es solamente un instrumento de aquella ardua extensión de los derechos de ciudadanía, más allá de las nacionalidades y de las diferencias de género, etnia, religión.

## 4.5 Una democracia de la diversidad

La representación dominante respecto del sistema formativo identifica su punto más alto en una propuesta didáctica casi exclusivamente teórica y otorga menor nivel a una calificación fundada en la práctica. Como se ha señalado con pertinencia<sup>234</sup>, la distinción tradicional entre educación y formación profesional se efectúa, comúnmente, sobre la base de una disposición conceptual que atribuye a la educación la tarea de desarrollar el “saber” y a la formación profesional el “saber hacer”. Esta interpretación es contingente porque corresponde a una etapa histórica superada y, por otra parte, es conceptualmente errónea, dado que cada “saber” incluye varios “saber hacer” y cada “saber hacer” contiene un “saber” en actividades estandarizadas sin contenidos de conocimiento significativos. De todas maneras, esta es la inteligente y contingente parodia de la formación del artesano, tal y como ha existido desde el alto medievo hasta el siglo veinte. Los aprendices, sea en el ámbito de un taller o en el sistema de corporaciones, tenían que aprender todos los aspectos del producto que iban a caracterizar y “marcar” su actividad futura como adulto, independiente, aunque regulada. Entonces, el aprendizaje era una forma específica de educación. Las características de la estrategia pedagógica específica adoptada en el caso del aprendizaje artesano no tienen que ser, por esto, confundidas con la sustancia del conocimiento efectivamente transmitido. En un

233 Cfr., sobre el tema de la regulación, N. Regini, I sindacati europei fra logica dell'influenza e logica della rappresentanza, en “Quaderni di Rassegna Sindacale-Lavori”, n.4, octubre-diciembre 2003, pp. 85-93; E. Gabaglio, “Il dialogo sociale e l'allargamento dell'?” Unione, en “La Rivista delle politiche Sociali”, n. 1, 2004 pp. 125-129.

234 Cfr., en particular, S. Bruno, Nuove strategie educative per plasmare il nostro futuro, en “Scuola e città”, n.2, 1992, pp. 298-304.

específico sistema cultural, la transmisión inicial de habilidades prácticas puede ser, y de hecho ha sido, el instrumento con el que se establecen las bases motivacionales, operativas y experimentales mediante las cuales se garantiza la transmisión de conocimiento y, al mismo tiempo, se presenta una ejemplificación y un modelo de la organización efectiva del trabajo “en situación”. Después del aprendizaje de una actividad dada, cuando el sujeto estaba en condiciones de desempeñar su tarea y estaba satisfecho con ello, se lo llevaba a entender por qué hacía las cosas en una determinada secuencia y con un determinado método. Cuando esto sucedía, la persona estaba en condiciones de llevar a cabo su actividad con todas las variantes ligadas a los problemas que le podían surgir. No hay, en teoría, casos en que el aprendizaje de un arte no haya acontecido según estos criterios. Por supuesto, no todos los aprendizajes alcanzaban el objetivo, pero este era el modelo deseado.

Mucha de la calificación profesional actual selecciona y reproduce a niveles masivos una parte (aquella inicial y menos noble) del viejo proceso de formación de los aprendices ofreciendo, junto al adiestramiento específico, indicaciones prácticas de escaso peso y de uso limitado. Análogamente la concepción de educación como transmisión del saber se corresponde con un enfoque distorsionado, dado que los modelos educativos dominantes reproducen los criterios pedagógicos y las estrategias del anterior modelo de escuela elitista burguesa. Semejante modelo se basaba en la competencia lingüística y en la posibilidad de transmitir modelos abstractos del mundo real, junto a reglas de comportamiento construidas en relación a una sociedad jerárquica. En su conjunto, esto implicaba una enseñanza a menudo distanciada de la realidad, aunque no faltara la posibilidad de que algunos de los modelos provistos pudieran llevar a la comprensión de relaciones causales explícitas o implícitas, es decir, de saberes.

Durante la transición operada en el siglo XXI, la extrapolación de modelos preexistentes a la educación de masas ha producido cambios imputables a tres factores. El primer factor está ligado a los códigos culturales dominantes en la escuela. Los estudios facilitados por los diversos medios y por las formas de agrupación juvenil, que proyectan sobre los jóvenes imágenes de la sociedad e instrumentos con los que enfrentar los problemas de la edad adulta son, a sus ojos, mucho más eficaces que los transmitidos por la escuela, la que a su vez es percibida como un deber coercitivo y obsoleto.

La razón de tal percepción se explica por el segundo factor, constituido por el hecho de que el conocimiento transmitido por la escuela es irrelevante en lo que concierne a la habilidad de manejar los problemas de la vida adulta. Imágenes a menudo descriptivas y no problemáticas frente a una evolución del mundo real, resultan añejas, con un abismo entre el saber que se proporciona y aquel que efectivamente sirve para entender.

El tercer factor está ligado al hecho de que, a medida que el mundo evoluciona y el conocimiento se ensancha y profundiza, el retraso en la puesta al día de las curriculas se torna más grave.

Desde este punto de vista es posible percibir cómo el modo de concebir la formación, presentando una persistencia de ideas y principios propios de una época anterior, produce contradicciones evidentes entre datos objetivos de cambio e instituciones consolidadas sobre las cuales los mismos cambios no se reflejan en la medida necesaria en aquello que ha sido, precisamente, llamado “el tiempo del saber”.<sup>235</sup>

La falta de una reflexión puntual en cuanto a la formación está ligada, no tanto a la falta de una claridad teórica al respecto, sino a una progresiva reducción de las temáticas formativas a las exigencias inmediatas de la producción -con una gran contradicción respecto del conocimiento difundido- y a la relativa superación de las diversas formas de exclusión y marginalidad.

En los últimos veinte años el debate sobre la reducción de las desigualdades que anteriormente había sido central, se ha desatendido en favor de temas como la pobreza, la exclusión y las fracturas sociales. La pérdida de centralidad del trabajo asalariado que se ha originado por las mutaciones sociales parecería, de hecho, volver vanos los discursos sobre la desigualdad, que están originariamente conectados con la generalización y diferenciación del salario, de cara al riesgo de una degradación del trabajo que pasa por el desempleo y la precarización general. Y, de todas maneras, es en este momento que la criticidad del trabajo asalariado torna más significativo y urgente el hecho de enfrentar el tema de la desigualdad y esto, justamente, porque aquella se acentúa ahí donde las condiciones de trabajo empeoran.

La incertidumbre sobre la propia situación laboral está ligada, en el presente, a algunos rasgos peculiares del mercado del trabajo: multiplicación de los tipos de contrato de trabajo, descentralización de la contratación colectiva, tendencia a individualizar la relación asalariada. La desigualdad nace hoy del riesgo del desempleo y de la degradación de las condiciones de trabajo, en un marco de precarización de las relaciones laborales.

La individualización de las relaciones de trabajo, por otra parte, exige a los trabajadores flexibilidad y movilidad con una consecuente personalización de las competencias profesionales y capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, como aquellas planteadas continuamente por la que se define como una “economía del conocimiento”.<sup>236</sup> Esta requiere por parte de los trabajadores, además de reciclarse profesionalmente, darse el tiempo y el espacio necesarios para retomar el control de

---

235 V. Foa, A. Ranieri, *Il tempo del sapere. Domande e risposte sul lavoro che cambia*, Einaudi, Turín 2000.

236 Cfr., E Rullani, *La fabbrica dell'immateriale. Produrre valore con la conoscenza*, cit.

la propia existencia, reflexionar sobre la experiencia pasada y prepararse para las elecciones futuras.<sup>237</sup> De hecho, quienes no disponen de una formación diversificada de competencias sociales y relacionales, además de las técnicas, perciben cada vez más claramente la incertidumbre de su situación laboral y el riesgo de exclusión y degradación social.<sup>238</sup> Si bien el tema de la precariedad se impone hoy sobre el de la desigualdad, no se puede ignorar que la desigualdad afecta en mayor medida a quienes viven en condiciones de precariedad.

Las tendencias futuras que requieren estudio son las relativas a la “desestabilización de los estables”, es decir, a la expulsión del mercado del trabajo de los trabajadores con una posición profesional sólida; al “asentamiento en la precariedad”, típico de los jóvenes que alternan períodos de desempleo con trabajos precarios o trabajos ocasionales por cuenta propia; a la reaparición de una población excedentaria es decir, a la incapacidad de aquellos que gozan de las políticas de inserción social de reinserirse efectivamente en el mundo del trabajo en vez de estabilizarse en la condición de trabajadores socialmente útiles.

El miedo a la exclusión es, por ello, “una especie de barómetro que traduce la conciencia dolorosa del riesgo de degradación social debido a la incertidumbre de la situación laboral”.<sup>239</sup> La desigualdad, en esencia, se caracteriza fuertemente en relación al riesgo de desempleo y de degradación de las condiciones de trabajo. Las nuevas normas laborales que responden, como hemos visto a una exigencia generalizada de flexibilidad, imponen a los trabajadores una movilidad, una atención constante, la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas y de reciclarse poniendo en primer plano las cualidades personales y las competencias del sujeto, en vez de un conocimiento estandarizado.

Se ha subrayado en anteriores tramos de este trabajo, de qué modo el tema de la desigualdad se ha ido progresivamente encubriendo a la vez que la misma cambia y se reconfigura en el marco de los nuevos procesos políticos del escenario internacional.<sup>240</sup> Las guerras crean, de hecho, nuevas divisiones y discriminaciones; la caída de los regímenes socialistas y las aperturas a la economía de mercado crearon nuevas desigualdades; inclusive el proceso de unificación europea es obstaculizado por desigualdades nacionales y regionales, mientras que el norte y el sur del mundo se encuentran en condiciones dramáticamente desiguales. Asimismo, en las mismas sociedades industrializadas, el desempleo y la flexibilidad en el trabajo producen cada vez nuevas desigualdades, como las de género, que se manifiestan a través de

---

237 Sobre este tema, se pregunta A. Touraine, *¿Podremos vivir juntos?*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires [1997] 2000.

238 Un estudio comparado muy rico en relación a la inserción social y profesional de los jóvenes es ofrecido por A. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun, B. Burge (comp.) *Joining Society*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.

239 R. Castel, *Disuguaglianze e vulnerabilità sociale*, en “*Rassegna Italiana di Sociologia*”, 1997, p. 53.

240 Véanse las voces relativas a los temas tratados, en L. Gallino, *Diccionario de sociología*, cit.

inequidades de trabajo y de trato, sobre todo en el régimen salarial. Sin embargo y pese al crecimiento de la brecha entre ricos y pobres y de la desigualdad en general, el debate sociológico actual no se concentra en objetivos de igualdad social, mientras que parece ser animado por la idea de *diferencia*. Esta idea es correcta, pero puede configurarse como un obstáculo para la resolución del problema de la desigualdad, si una “política de la diferencia” o “política del reconocimiento” -como es llamada en Estados Unidos- no se integra, sino que sustituye a las políticas para la reducción de la desigualdad. Privilegiando las diferencias culturales y de identidad se alcanza, de hecho, una igualdad formal en vez de sustantiva. Si el debate se centra solamente en la absolutización de las diferencias, en la compatibilidad de la diversidad étnica y en la coexistencia de los colectivos, se termina ignorando el problema de la necesidad de intervenciones para contrastar las desigualdades en los grupos discriminados. Esto, mientras se destaca, además, la existencia de un vínculo entre desigualdad y eficiencia económica y, por ende, una diferencia sustancial entre igualdad y justicia.<sup>241</sup> Así, semejante principio ha producido el alejamiento de los objetivos sociales de lucha contra la desigualdad; inclusive en el estudio sobre la pobreza, nudo central del discurso, ya no se consideran los procesos de su producción, sino solo las condiciones en que se reproduce.

Las políticas sociales parecen, paralelamente, querer limitar las intervenciones a objetivos como la *extrema marginalidad* o la *exclusión social*, dejando así de lado los temas del desempleo de masa y de la precariedad en el trabajo, ambos fenómenos antecedentes de la marginalidad.

*Diferencia e igualdad*, además, son conceptualmente diferentes, pero no se oponen entre sí.<sup>242</sup> La diferencia se refiere, de hecho, a los hábitos y a la cultura, mientras que la desigualdad es relativa a la distribución cuantitativa de los recursos. Esta última tiene, entonces, un valor normativo, en cuanto incide normativamente de forma diversa sobre individuos en posición desigual, mientras que la diferencia implica un análisis cualitativo de las características culturales o de hábito. La igualdad no representa el opuesto a la diferencia, sino que es un principio ético fundamental para el pensamiento político moderno, dado que incluye como objetivo primario la eliminación de las desigualdades. Con esto no se pretende ignorar las disparidades de reconocimiento existentes entre los grupos, sino más bien subrayar que las disparidades son, a menudo, reconducibles a posiciones de desventaja bajo diversos puntos de vista (salarios inadecuados, escaso poder de representación, etc.).

En realidad, y con las distinciones señaladas, *desigualdad* y *diferencia* se integran entre sí, por una parte a través del reconocimiento de la identidad, por

241 Sobre la relación entre desigualdad y eficiencia económica, cfr. M. Elbaum, *Lutte contre les inégalités sociales*, cit.

242 Cfr., sobre las diversidades, L. Gianformaggio, *Politica della differenza e principio di uguaglianza: sono veramente incompatibili?*, en “lavoro e diritto”, n. 2, 1992, pp. 187-204.



otra mediante la redistribución socio-económica. En el primer caso el objetivo es obtener el reconocimiento del propio grupo como diferente respecto de otros, en el segundo se trata de aproximar situaciones diversas entre sí. Se trata de evitar que la divergencia de los objetivos refuerce la injusticia y para ello es importante no “absolutizar las diferencias” que promueven separación y conflicto entre los diversos colectivos.

Todas estas consideraciones no hacen sino aumentar las preocupaciones por la desaparición del tema de la **desigualdad** en las ciencias sociales, aunque a nivel económico haya todavía estudios que consideran la diferencia entre ingresos y consumos. De todos modos, estos dos factores no parecen ser suficientes para analizar el fenómeno, si no son acompañados por toda una serie de variables como el género, la edad, el origen geográfico, el acceso a la instrucción. Los estudios económicos, resultan entonces, inadecuados por sus propios límites analíticos y además por ser los únicos vigentes. En este sentido es particularmente interesante el análisis sobre **capabilites o potencialidades de vida**,<sup>243</sup> que considera como indicadores de la desigualdad toda una serie de factores anteriores a ingresos y consumo y que se refieren a las posibilidades iniciales de los individuos de alcanzar determinados niveles de bienestar. El abordaje económico tradicional trata los ingresos de modo aislado, mientras que la **diversidad** es un componente fundamental de la idea de igualdad y no una alternativa a la desigualdad. La igualdad no está, de hecho, entre los individuos y no corresponde a la “conformidad” de la distribución, sino que representa, más bien, el reconocimiento de la diferencia.

La nueva organización de las economías en las sociedades occidentales y las mutaciones en el mundo productivo y en la familia, inciden en los sistemas nacionales de Estado de Bienestar, evidenciando una demanda social muy fragmentada en razón de un conjunto de fenómenos (desempleo, precariedad en el mundo del trabajo, pobreza, exclusión social, necesidad de cuidado en situaciones vulnerables, etc.), que involucran a amplias franjas de población.<sup>244</sup>

El modelo tradicional de protección social fundado en la seguridad ante determinados riesgos está hoy en crisis producto del creciente peso financiero del sistema, de la “vieja” disposición que no toma en cuenta las transformaciones de la familia, del mercado del trabajo y del mundo productivo, y de la creciente brecha entre demanda social y respuesta pública.

No obstante lo anterior, no parece que se esté rediseñando una nueva organización del Estado de Bienestar, sino que solo se están intentando respuestas focalizadas

---

243 M. Nussbaum, A.K. Sen (comp.), *The Quality of Life*, Oxford University Press, Nueva York 1993.

244 Cfr., para las cuestiones relativas a la redefinición de los sistemas de Estado de bienestar, M.L. Bianco, *Classi e reti sociali. Risorse e strategie degli attori nella riproduzione delle disuguaglianze*, il Mulino, Bologna 1996; O. de Leonardis, *In un diverso welfare. Sogni e incubi*, Feltrinelli, Milán 1998; M. L. Mirabile, F. Carrera, *Società dell'informazione e innovazione tecnologica: rischi e opportunità per il lavoro*, en “L'assistenza sociale”, n. 4, 2000, pp. 109-124; A. Bagnasco, *Società fuori squadra. Come cambia l'organizzazione sociale*, cit.

y parciales, orientadas a limitar la protección frente a los riesgos más tradicionales sin lograr intervenir con la misma fuerza en solucionar las situaciones problemáticas típicas de la vulnerabilidad.

Las características del pasaje hacia una nueva organización de las economías y de las sociedades occidentales se orientan en dirección del ocaso del modelo económico fundado en el trabajo asalariado.<sup>245</sup> La seguridad del puesto de trabajo, típica de la época fordista, está cediendo paso a la flexibilidad y adaptabilidad,<sup>246</sup> con el pasaje de una “sociedad del trabajo” a una “sociedad de los trabajos” en la que aumenta la cuota de los trabajadores atípicos, pero también la de los desocupados de mediano y largo plazo.<sup>247</sup> Otra importante mutación es la referida a la creciente inestabilidad de la familia -desde siempre institución central en el modelo tradicional de sociedad y de estado de bienestar- a la difusión de las separaciones y al proceso de envejecimiento de la población. Tales mutaciones detectadas en la economía y en la familia inciden también en los sistemas nacionales de Estado de bienestar, que entran en crisis por una demanda social nueva y, hasta el momento, insatisfecha.

La hipótesis central refiere a que los cambios registrados en el mercado del trabajo y en la familia modifican las características de la demanda social tanto en el plano cuantitativo -aumento de necesidades-, como cualitativo, con la consecuente crisis de la seguridad social en los Estados de Bienestar occidentales. La composición y la característica de la demanda social, a la cual se ligán las dificultades actuales del Estado de Bienestar, dependen, en definitiva, de su definición en términos de “vulnerabilidad” antes que de “riesgo” y de la fragmentación de las necesidades y de los requerimientos.<sup>248</sup> Las situaciones de malestar pueden hoy ser leídas más correctamente a la luz del concepto de **vulnerabilidad**; la categoría de **riesgo** remite, de hecho, a la posibilidad “aleatoria y circunstancial” de que se verifiquen acontecimientos dañinos para un sujeto. El concepto de vulnerabilidad, en cambio, se refiere a un conjunto de fenómenos dañinos que dejan de ser aleatorios o circunstanciales. Entre las situaciones problemáticas que se definen en términos de vulnerabilidad, se encuentran: el desempleo, sobre todo si es de larga duración, la precariedad laboral, la pobreza y la exclusión social, la necesidad de cuidado en situaciones crónicas, y las consecuencias del aumento de la esperanza de vida que crean un nuevo ciclo vital entre los sesenta y cinco años y los ochenta.

En lo que concierne al desempleo, es difícil leer este fenómeno en términos de riesgo, dado el alto porcentaje de individuos que afectados en Europa, pero sobre todo dada la proporción de desocupados a largo plazo y sus definidas características socio-etarias. En el mercado de trabajo actual, cada vez se encuentra más la figura

245 R. Castel, *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, París 1995.

246 E. Reyneri, *Sociologia del mercato del lavoro*, il Mulino, Boloña 2002.

247 Cfr., también para enriquecer las referencias, A. Accornero, *Era il secolo del lavoro*, il Mulino, Boloña 1997.

248 Cfr., para la interesante revisión de la noción de “vulnerabilidad”, E. Pavolini, *Il welfare alle prese con i mutamenti sociali: rischio, vulnerabilità, frammentazione*, en “Rassegna Italiana di Sociologia”, n. 4, 2002, pp. 587-618.

del trabajador atípico, trabajador interino o a tiempo definido, sin continuidad temporal de empleo.

Además, “los actuales sistemas de seguridad social para las nuevas figuras laborales son muy deficientes y es complejo imaginar una mayor estructuración en el futuro justamente de cara a las características del fenómeno mismo: nos podemos encontrar, de hecho, frente a trabajadores cuyas carreras están muy fragmentadas y despedazadas, que frecuentemente alternan períodos de empleo con algunos de desempleo o de trabajo no regular. Los datos actualmente a disposición no permiten evaluar cuál es el grado de permanencia en la condición de trabajo atípico, es decir, si se trata de una condición de pasaje hacia el trabajo dependiente tradicional o, por el contrario, representan una trampa o una decisión específica y explícita. Y, sin embargo, es posible imaginar que franjas de la población no despreciables desde el punto de vista numérico, corren el riesgo de quedar atrapadas por mucho tiempo en esas posiciones laborales”.<sup>249</sup>

Las formas de **pobreza** y **exclusión** están ligadas, aunque no completamente, a las dificultades de inserción en el mundo del trabajo; actualmente estas dificultades están creciendo y afectando a capas de la población tradicionalmente menos expuestas a estas situaciones. La exclusión social de hecho no deriva solo del fallido ingreso en el mundo del trabajo, sino también de fenómenos de inestabilidad e inseguridad económica. Estudios recientes indican, de hecho, que la pobreza y la exclusión involucran un número de personas muy superior a aquel relevado estadísticamente, y además semejante fenómeno tiende a diferenciarse y a volverse crónico.<sup>250</sup> En definitiva, la pobreza resulta ser una condición experimentada por muchos a lo largo de la propia vida. En algunos casos se trata solamente de períodos momentáneos de pobreza, otros se quedarían en esa condición por períodos más largos y otros más, entrarían y saldrían de tal condición repetidamente en el tiempo.

Otras problemáticas que afectan a las políticas sociales de los países europeos son relativas a las necesidades de cuidado de las familias y de los individuos. El problema de la dependencia o de la falta de autonomía de las personas, al cual hasta ahora se respondía con formas de asistencia social monetaria o de servicios y a través de limitadas intervenciones de apoyo en el territorio, no encuentra hoy respuestas satisfactorias habida cuenta del importante incremento de las personas dependientes de asistencia. Las probabilidades de llegar a ser personas dependientes aumentan, afectando cada vez más a aquellas con más de sesenta y cinco años e involucrándolas por un período de tiempo más largo. Semejante problema debe ser enmarcado también al interior de un fenómeno más amplio, es decir, el aumento de las necesidades de cuidado socio-sanitarios que asume características de duración prolongada en el tiempo y de cronicidad, y cuyas viejas soluciones (de las estructuras

---

249 Ibid, p. 592

250 Cfr., también para las amplias referencias a la literatura y a los datos europeos, C. Saraceno (comp.), *Social Assistance Dynamics in Europe*, Policy Press, Bristol 2002.

hospitalarias u hospicios a las transferencias a las familias) ya no logran responder de manera adecuada.

Por las reflexiones planteadas es que consideramos oportuno atender al concepto de **vulnerabilidad** en cuanto implica tanto los acontecimientos negativos que se prolongan en el tiempo, como la inestabilidad de los recursos y de los sistemas de integración.

El concepto de **vulnerabilidad** resulta por ello más útil respecto al de **riesgo** para fines explicativos, en la medida en que tiende a poner en evidencia no solo una polarización entre inclusión/exclusión del sistema de protección, sino también aquella zona gris entre los dos polos y de creciente importancia: se trata de la inserción precaria e inestable donde algunas protecciones existen, pero son a menudo parciales y no logran impedir formas de malestar o de sufrimiento.<sup>251</sup>

Los sistemas de Estado de Bienestar públicos se encuentran hoy en creciente dificultad porque es más difícil hoy que en el pasado identificar a la población objetivo sobre la cual concentrar sus intervenciones. Los perfiles de los sujetos que pueden ser afectados por las condiciones de vulnerabilidad están, de hecho, aumentando y diferenciándose entre ellos; piénsese, por ejemplo, en las diversas categorías que caben dentro de los trabajadores atípicos o entre las personas que no son autosuficientes, por no hablar de las familias que demandan adaptación según los horarios de trabajo a instituciones como las guarderías infantiles. Los cambios en curso indican, entonces, el aumento de la demanda social y su transformación a la luz de las diferentes necesidades y de su diversidad y fragmentación crecientes.

Por tales razones es necesario encuadrar las consecuencias de este contexto sobre los pilares del Estado de Bienestar, focalizando la atención en las dificultades de los sistemas de seguridad y protección social y en los límites de un esquema que escinde y contrapone transferencias y servicios. Los modelos de protección social occidentales se concentran, de hecho, alrededor del aseguramiento frente a determinados riesgos (desempleo, invalidez, vejez, accidentes, etc.) a través de un sistema de protección obligatorio y financiado sobre una base contributiva. Los sujetos pueden acceder automáticamente a los seguros sociales cuando el riesgo se verifica; además, este sistema de seguridad social es financiado generalmente por los ocupados y por los empleadores. En los últimos años, tal modelo ha tenido que enfrentar un creciente peso financiero que ha producido un progresivo desacople entre demanda social y respuesta pública.<sup>252</sup>

251 Cfr., por ejemplo, las implicaciones relacionadas con el costo de la vivienda incluso en ausencia de situaciones de exclusión social, en M. Olagniero, *I muri e le barriere. Il disagio abitativo tra crisi del welfare, crisi del mercato e trasformazioni della famiglia*, en "Rassegna Italiana di Sociologia", n. 1 1998, pp. 43-73.

252 Cfr., F. Dubet, *Le déclin de l'institution*, cit.

Tradicionalmente la protección social se ha concretado en formas de transferencia monetaria y servicios ofrecidos a la población, con un acento mayor sobre los primeros en los sistemas continentales y mediterráneos. El debate político, cultural y científico relativo a la preferencia por los servicios o por las transferencias monetarias ha terminado superponiéndose al tema de la **desfamiliarización** de las tareas de cuidado a cargo de las familias y en particular de las mujeres en su interior. De este modo, aliviando el peso de las familias y sobre todo de las mujeres, se quita una barrera que dificulta su integración al mercado del trabajo. En este sentido, los servicios pueden facilitar los procesos de **desfamiliarización**, mientras que las transferencias monetarias son, por lo general, consideradas como una modalidad que reproduce un modelo familiar del cuidado fundado en la tradicional división de las tareas. Las elecciones políticas y el debate se han basado, hasta ahora, en la contraposición entre estas dos formas de apoyo. Actualmente los modelos que se fundan en las transferencias parecen inadecuados por la incapacidad cada vez mayor de las familias de llevar a cabo el papel de cuidadores para los propios miembros; además, las políticas de los subsidios son criticadas porque tienden a incentivar al beneficiario a permanecer en una situación de desventaja a fin de no perder la ayuda pública. Por otra parte, los modelos fundados en los servicios encuentran dificultades de funcionamiento por límites organizativos y financieros, sin considerar, además, que una demanda fragmentada necesita de intervenciones flexibles y personalizadas.

En este marco se colocan algunos intentos de reforma dirigidos a transformar la organización actual del sistema de protección social, centrada en una lógica de protección del desempleo para orientarse hacia modelos de promoción de la empleabilidad o basados en una nueva idea del 'Estado de Bienestar de las oportunidades', cuyo objetivo es estimular el desarrollo del conocimiento y de las capacidades que puedan favorecer mayores posibilidades de participación en el mercado del trabajo.<sup>253</sup>

De cara a todas las problemáticas y a las mutaciones en curso no parece que se esté rediseñando un nuevo modelo del sistema público de distribución de los bienes, de los servicios y, más en general, del Estado de Bienestar.<sup>254</sup> Algunas innovaciones parecen emerger en experiencias diversas: el pasaje a políticas activas en varios sectores de intervención; una reestructuración de los sistemas de protección para encarar nuevos riesgos y vulnerabilidades; una mayor integración entre políticas diferentes. De todas maneras –y teniendo en cuenta las experiencias de construcción de “mercados de asistencia social” susceptibles, además, de las críticas aquí formuladas– resulta evidente que el viejo sistema de protección se está modificando hoy a través de la reducción de las categorías de riesgo previstas. En

---

253 Para una revisión global de las prospectivas actuales, además de los textos indicados en las n. 94 y sucesivas, M. Paci, A. Melone, *Welfare State*, Ediesse, Roma 1997; M. Ferrera, *Le trappole del welfare*, il Mulino, Boloña 1998.

254 Como hemos tenido modo de evidenciar, en un cuadro fuertemente evolutivo de los servicios en relación a los cambios en curso, emerge un rol importante del sujeto público. Sobre esto cfr., también para las referencias, C. Donolo, *L'intelligenza delle istituzioni*, Feltrinelli, Milán 1997.

el debate actual sobre el Estado de bienestar ocupa un lugar importante la discusión sobre estrategias de reforma, por ejemplo, el aumento de la edad jubilatoria, con una gradual reducción de las jubilaciones por vejez y ello sin que el problema de las protecciones sea abordado de modo integral en los nexos existentes entre sociedad, ocupación y ciudadanía.<sup>255</sup>

Por las razones antedichas, siguen sin resolverse -aunque con modalidades diferentes a las del pasado-, el problema de las relaciones entre los colectivos -complicadas por entrecruzamientos étnicos, por valores nacionalistas, por diversidades culturales y de tradiciones- y el del marco conceptual de la relación entre derechos universales, derechos particulares e incluso derechos comunitarios<sup>256</sup> armonizados de una manera apta para hacer que diferencia y desigualdad no se refuercen una con otra, en un proceso acumulativo de desventajas.<sup>257</sup>

Junto a los factores consolidados de desigualdad, asociados básicamente a dimensiones de 'clase', se presentan otros factores (de género, de etnia, de habilidad física o psíquica),<sup>258</sup> que se entrecruzan de varios modos con los factores de carácter jurídico y económico.<sup>259</sup> En los últimos años, las intervenciones dominantes han sido, en cambio, dirigidas a limitar la protección a los riesgos más tradicionales asociados a las jubilaciones, la salud, la educación, sin considerar los costos humanos y materiales de las nuevas vulnerabilidades.

Por el conjunto de estos motivos, sin negar el valor de la competencia, resulta necesario plantear los temas formativos en una perspectiva de crecimiento del "saber profesional" en la cual la dimensión política de la protección de aquellos que son más vulnerables sea acompañada por un gobierno del sistema educativo fundado en una ética del conocimiento.

## 4.6 El "saber profesional"

El "saber profesional" es un concepto que une dos dimensiones complementarias, la dimensión del "saber", en su acepción más amplia -que integra elementos de teoría,

255 U. Huws, Società dell'informazione, occupazione e cittadinanza sociale, en "L'Assistenza Sociale" n. 4, 2000, pp. 11-26.

256 Cfr., L. Ferrajoli, Diritti fondamentali. Un dibattito teorico, Laterza, Roma-Bari 2002; S. Petrucciani, Diritti umani e democrazia: argomenti razionali e sfide globali, en "La cultura", n. 2, 2002, pp. 285-297.

257 Cfr., en particular, A. Sen, Nuevo examen de la desigualdad, Alianza, Madrid [1992] 1995.

258 Cfr., P. Tabet, La pelle giusta, Einaudi, Turín 1997; E. Pugliese, La "divisione etnica" del lavoro, en "Parole chiave", n. 14/15, 1997, pp. 179-194; S. Bartoloni (comp.), A volto scoperto. Donne e diritti umani, Manifestolibri, Roma 2002; S. Buonomo, N. Daita, G. Novelli, I diritti dei cittadini disabili. Guida operativa all'inserimento nel lavoro e nella società, Ediesse, Roma 2002.

259 En particular, por lo que concierne a las personas con discapacidad, cfr. tanto el importante análisis definitorio de la Organización Mundial de la Salud, CIF/Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (disponible online en [apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/.../9241545445\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/.../9241545445_spa.pdf)), como, en el caso de Italia, el repertorio normativo en G.C. Sandemberg, G. Lancia, Raccolta di leggi. Norme sui diritti delle persone disabili, Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Roma 2004.

de práctica, de capacidad, modalidades de relación, modelos éticos de referencia, sistemas de valor- y la dimensión “profesional”, constituida por las competencias necesarias para el ejercicio de determinadas actividades en uno o más ámbitos. La utilidad de introducir semejante noción ha sido argumentada sosteniendo que el incremento del conocimiento se realiza a través de procedimientos de análisis, elaboración, transformación de la experiencia, con una construcción gradual donde se amplían la entidad y la calidad de la información adquirida, mientras que se extienden la conciencia, el manejo de lo que se sabe, la autorregulación inteligente, la responsabilidad ética del uso del propio conocimiento.

El saber profesional es el resultado de un proceso cognitivo fundado en la experiencia realizada en ámbitos formativos y fuera de ellos. No es posible evaluarlo en base a desempeños particulares sino considerando el modo de seleccionar y elaborar la información, las reglas utilizadas para solucionar un problema, las estrategias adoptadas para ejecutar una actividad, las modalidades bajo las cuales se toma una decisión. El saber profesional debe analizarse en relación con el contexto de vida y de trabajo, los niveles de autonomía, la capacidad de operar de modo innovador y flexible; su evaluación se vincula además con las actividades vinculadas con una determinada tarea, que es siempre un “medio”, respecto a la consecución de “fines”, cargados de contenidos instrumentales así como de contenidos morales respecto a la acción misma de las personas que pueden estar involucradas en ella.

El saber profesional incorpora la actividad del *individuo-trabajador* en tanto ligada a un proceso más amplio de acción y de decisión del cual dependen -en el ámbito de una sociedad organizada en varios niveles (sociales, de empresa, familiares, entre otros)- la planificación de iniciativas diversas, la realización de un producto, el desarrollo de un proceso. El carácter social y antropológico, inherente a la noción de saber profesional, evidencia su función ética puesta en cualquier iniciativa propia de la persona y de su acción social. En el conjunto, de hecho, se revelan dimensiones técnicas complementarias, capacidades, actitudes, modos de actuar y de ser en la situación específica y, en muchos casos, en el contexto más amplio.

El saber profesional incluye, por una parte, conocimiento ‘declarativo’, fundado en conceptos y contenidos, y por otra ‘conocimiento procedimental’ ligado a “reglas” precisas de acción. Los principiantes, como hemos visto, poseen mayoritariamente un conocimiento declarativo que impide, por tanto, el uso de reglas más generales para la solución de problemas; los expertos cuentan con un conocimiento tanto declarativo como procedimental y están en condiciones de controlar el propio proceso de solución, volviendo atrás y deteniéndose a pensar y, tal vez, a modificar lo que habían afirmado anteriormente si ya no concuerda con lo que se hizo después. Se ha señalado que las diferencias no se encuentran solo ni tanto en la presencia o ausencia de conceptos necesarios para la solución del problema como en su diferente modo de organización, en su procedimentalización. Los problemas, a menudo, son “mal estructurados”, es decir, presentan una indefinición de objetivos y una ausencia de consenso mínimo sobre la solución por parte de los expertos. La redefinición del

problema da lugar, también por ello, a “representaciones” diversas, dependiendo del sujeto. El proceso de solución no es, por lo tanto, susceptible de expresarse a través de algoritmos según pasos obligados y compartidos como en otros ámbitos científicos. Consiste, más bien, en una “argumentación”, en una explicitación de las razones que el sujeto se proporciona a sí mismo y a los otros para convalidar lo acertado de la solución que él mismo propone, aplicada en una situación operativa dada. Ser experto quiere decir ser capaz de explicar la propia competencia en varias formas, de nivel y de naturaleza diferentes: desde el **saber hacer** concreto, al **saber enfrentar un problema**, -aunque mal definido- representándolo diversamente para poder formular hipótesis interpretativas y propuestas resolutivas, hasta el **saber explicar** la naturaleza de un problema y justificar las razones de elecciones, acciones y decisiones. Cualquiera que sea la naturaleza de la competencia experta, queda el dato fundamental de que esta es propia de un campo del saber y de actividad que puede favorecer capacidades análogas en otros campos, sin que esto garantice, de todas maneras, la calidad de los desempeños en sectores y ámbitos en que intervienen otras necesidades de saber y otras formas de elaboración posibles.

Semejante perspectiva prefigura, en el momento actual, un abordaje que vincula varias contribuciones disciplinarias entre sí y evalúa la relación entre conocimientos de matriz disciplinaria y aprendizajes de la experiencia. La cuestión es particularmente difícil si se quieren entender mejor las características estructurales de diferentes ámbitos del conocimiento, los mecanismos de decodificación del “espacio del problema”, las formas y los modelos de su reconocimiento (es decir, cómo un sujeto lo reconoce y lo redefine), los procesos involucrados en la decodificación de temáticas mal estructuradas y difíciles. Cada persona construye sus propias capacidades y su conocimiento en el ámbito de un proceso que no se limita al solo contacto con la realidad material o simbólica, sino también a través de una mediación social favorecida por sujetos más competentes o por pares que ofrecen elementos de reflexión, de análisis, de razonamiento.

Elementos del desarrollo que se remiten a etapas cronológicas precisas donde poder colocar determinados contenidos de conocimiento, con el fin de no crear “discontinuidades” entre un momento y el posterior, y de contenidos de competencia no determinables según una relación secuencial rígida resultan, desde esta perspectiva, difícilmente distinguibles de forma neta. Esto sugiere considerar el saber y las habilidades con él vinculadas sobre la base de lo que la persona ‘sabe’ hacer y no de lo que ‘no sabe’ hacer.

Siguiendo una lógica análoga, es posible reflexionar críticamente acerca de un determinado trabajo y sobre actividades particulares propias de un ámbito profesional específico y analizar crítica y sistemáticamente, en la misma actividad, las contradicciones que se encuentran en su interior, considerada en relación al sistema social en el cual se inserta. En el texto se ha sostenido que las personas deben ser capaces de aprender de modo “expansivo”, a través de la conexión entre el contexto tradicional del estudio, el contexto de la crítica, el contexto de descubrimiento



y el contexto de aplicación práctica. De ello derivan algunos principios, entre los cuales destacamos el de la 'historicidad', que proviene de la consideración de las transformaciones a lo largo del tiempo y del papel central asumido por las 'contradicciones'; consideradas estas últimas no solo como fuente de conflictos, sino también de cambios de actividad y de juicios de sentido sobre la actividad misma, en sus conexiones con el desarrollo social y civil, económico y productivo.

El saber profesional exige una complementariedad entre herramientas y valores en la realización de cada actividad, en la solución de problemas, en la toma de decisiones. En esta perspectiva, constituye una categoría de análisis que abre un capítulo de investigación: mientras que la competencia exige hábitos intelectuales caracterizados por una sólida capacidad de enfrentar problemas de diferente naturaleza y de complejidad creciente, el saber profesional la incluye y la integra presuponiendo una sensibilidad, una conciencia social, unos principios morales planteados como fundamento de actividades particulares. De ahí emerge la necesidad de ulteriores especificaciones para el desarrollo de la reflexión.

Si la noción de competencia remite tanto a los desempeños frente a una tarea o a un problema como a los procesos que sostienen la ejecución de una determinada actividad, la noción de saber profesional integra sus múltiples dimensiones, incluyendo en el análisis orientaciones de valor que sostienen la atención hacia hechos innovadores, la pertenencia a una comunidad profesional, la participación en una sociedad civil. Por ello, en el ámbito del razonamiento, ha encontrado lugar y atención el principio de la "discriminación positiva", en tanto presupuesto de una pedagogía en la que el desarrollo económico, la tecnología y la modernización son considerados moralmente aceptables solo si no tienen como complemento la exclusión de los más débiles. La afirmación tiene un fundamento ético y político, y además se basa en la convicción, reforzada en la práctica, de que la lucha contra la exclusión debe ser parte de un proyecto educativo científicamente fundado y políticamente democrático: se asume que el crecimiento productivo va de la mano de la consolidación democrática. Tal enfoque no rechaza las especializaciones y reivindica para los más débiles, para los trabajadores *migrantes*, para los jóvenes en su primer trabajo, para los obreros no calificados, una oportunidad y una prioridad en la formación continua para un acceso a nuevos ámbitos de trabajo -no en un ámbito asistencial, a menos que ello sea estrictamente necesario. La formación continua debe buscar esa oportunidad de integración también para los trabajadores directamente afectados y no limitarse solamente a ofrecer actualización profesional para quienes están trabajando o peor aún un conjunto repetitivo de cursos obsoletos para formar en actividades calificadas. Semejante disposición prefigura la que Bertrand Schwartz denominó "modernización excluyente", a la cual se opone una propuesta de inclusión de los que están en dificultad. Se trata de una apuesta difícil, dado que no se configura como un repliegue frente a la innovación, inevitable y necesaria, sino como la afirmación de una compatibilidad entre la innovación misma y el crecimiento de una sociedad de participación y, por ello, de no exclusión para los más débiles. El desarrollo, en todas las sociedades occidentales, se ha caracterizado por la falta

de superación de procesos de marginación de amplias franjas de la población, mientras que la extensión de los procesos de formación, en particular la continua, ha determinado resultados equiparadores relevantes. Al contrario, -en ausencia de iniciativas específicas- una formación a la cual acceden prioritariamente quienes tienen niveles culturales más elevados puede acentuar la marginación de amplias franjas de la población, sacrificadas en nombre de las exigencias de competitividad nacional e internacional, de la así llamada flexibilidad del mercado del trabajo y de la reducción de los vínculos de los sistemas de seguridad social.

La literatura sobre las competencias llamadas “tácitas”, a la que aludimos a lo largo del presente trabajo, tiende a poner en evidencia un saber profesional en los contextos productivos de áreas específicamente estudiadas. Esto vale para cualquier lugar, aunque las formas sean diferenciadas en razón de varios factores, entre los cuales cobra importancia el contexto social y el sistema de valores que acompaña la configuración estructural de una realidad dada.

Las dinámicas evolutivas del mercado y de la organización del trabajo son acompañadas por transformaciones que vuelven constantemente nuevos los ámbitos de la experiencia, la elaboración posible de las ideas, el desarrollo del conocimiento y de cogniciones culturalmente determinadas. De hecho, cada evolución socio-económica está empapada de una cultura hecha de ideas, creencias, representaciones que regulan las dinámicas del ambiente productivo y de la acción colectiva e individual.

La competencia, hemos escrito, se puede expresar convencionalmente haciendo referencia a una figura o a un perfil profesional, puede describirse a través de una declaratoria contractual y es posible remitirse a ella utilizando una disciplina específica o un recorrido de estudio. De todas maneras, es posible que resulte difícilmente clara si no se hace referencia a las características particulares de un contexto de actividad y a su posible desarrollo en otros contextos. Análogamente, el saber profesional puede presentarse utilizando descripciones de partes del mismo, a través de soluciones apropiadas a problemas prácticos y teóricos específicos. Este saber depende, además, del sentido dado al ejercicio de la competencia, a la atribución de valor a las acciones y actividades, al conocimiento del significado de lo que se hace y de las elecciones que están en la base.

El mismo significado no es válido en cualquier contexto, sino en relación a las condiciones culturales en que se desarrolla, a la par de las situaciones de trabajo y de vida.

El análisis llevado adelante en los términos indicados ha permitido formular una serie de cuestiones sobre la misma necesidad de la formación. En relación a tal pregunta implícita se han encarado temas complejos: los mecanismos de transmisión, elaboración y adquisición del saber; la relación entre aprendizaje individual y colectivo, las características de los cambios organizativos y, en base a la emergencia

de un paradigma de trabajo diferente, la rápida evolución de las tecnologías de la comunicación, la relación inescindible entre contexto laboral y contexto cultural. Se ha sostenido, entonces, cómo el desarrollo de la formación y el acceso al saber necesita ser repensado.

Inicialmente, se ha objetado una tesis muy difundida, según la cual un mayor conocimiento de carácter “general” es la mejor garantía contra la obsolescencia de la competencia profesional. No hay duda de que un mayor conocimiento constituye una ayuda para enfrentar los cambios, pero el nexo mecánico entre conocimiento y competencia está mal colocado. El modelo establecido de competencia supone la presencia de un conocimiento difícilmente definible en términos de saber disciplinar en muchas actividades que requieren varios años de ejercicio y que puede ser el resultado de itinerarios cognitivos realizados fuera del sistema formativo. Sobre todo en estos casos, la competencia se puede enriquecer, renovar, actualizar y cambiar a través de nuevas prácticas orientadas hacia la propia competencia. El saber complementario es útil y a veces indispensable pero no es sustitutivo de la práctica. Al contrario, como muestran las experiencias llevadas a cabo en la formación de desocupados de larga duración y de baja escolaridad, las competencias de base -más allá de las dificultades de su adquisición- no son el vehículo a través del cual avanzar hacia una calificación profesional. Por esto resulta importante subrayar cómo la continuidad de la formación impone una revisión de la formación inicial y no la simple añadidura a lo que ya está, un ulterior período de formación respecto del anterior. El nexo entre formación inicial y formación continua parece, por ello, uno de los problemas complejos que deben enfrentarse teniendo en cuenta la variedad de los ámbitos de adquisición de conocimiento fuera de la escuela, tanto en el ámbito social como en el ámbito profesional.

Análogamente, se puede sostener, como se ha hecho en los párrafos anteriores, que los procesos de producción y reproducción sociales están ligados, y que, también por ello, no puede existir un único proyecto de educación y desarrollo cultural, ni comunidades sin conflictos sociales, económicos y culturales. A ello se ha vinculado la crítica a la ambigüedad del concepto, muy utilizado, de “educación permanente”, como “idea guía”, de por sí positiva, independiente de los contextos históricos en que se ha desarrollado. La educación permanente tiene su origen en la educación de adultos y su matriz en la necesidad de las empresas de los países industrializados de calificar a obreros y cuadros, con continuidad en el tiempo. La cuestión no es negativa en sí, pero la demanda formativa de los trabajadores no se identifica siempre con las necesidades de las empresas, mientras que las fuerzas sociales y sindicales pueden estar interesadas en un saber, profesional y social, que contribuya a reducir el desnivel entre gerentes y ejecutores, a superar formas de dominación y de subalternidad todavía ampliamente presentes en las sociedades económicamente desarrolladas. No existe ni puede existir un solo proyecto de educación permanente: el progreso cultural y las transformaciones educativas han sido a menudo el resultado de luchas sociales, económicas y culturales. Desde esta

perspectiva se ha hablado de educación evitando toda separación impropia entre formación profesional, general, sindical y cultural.

La educación es el resultado de un proceso dialéctico, es susceptible a una crítica continua, en su teoría y en su práctica; está sometida a una redefinición en razón de las fuerzas económicas, políticas y culturales que la proponen, manejan, y controlan; es el fruto de un sistema social, de decisiones políticas y, solo en parte, de experiencias educativas, cuyas metodologías, tecnologías y contenidos pueden limitadamente prescindir de voluntades o restricciones dictadas por razones ajenas a una lógica específicamente cognitiva y a las varias teorizaciones al respecto.

Si se asume semejante orientación es posible y evidente la necesidad de desplazar el eje del razonamiento y de la investigación hacia el terreno de la diferenciación social, de la complejidad y de la identidad, intentando superar la crisis de paradigmas interpretativos de las mutaciones en acto e introduciendo nuevas categorías de análisis. Eso implica una producción de saber, a partir de nuevos conocimientos experienciales, técnicos, científicos, pero también vinculados a referencias culturales que sugieren buscar las soluciones, también educativas, a los problemas de las sociedades contemporáneas, tratando de alcanzar altos niveles de equidad y de justicia social. De ello deriva el nexo entre memoria e identidad, entre responsabilidad y ética en tanto componentes esenciales de la misma conciencia civil del presente y proyección positiva hacia el futuro, para producir objetos e imaginar modelos de sociedad en que no sea ajeno el conflicto, sino que esté dirigido a una mayor tutela de los derechos y a un nivel superior de democracia.

El problema de la identidad es un tema que caracteriza la condición misma del hombre y de las sociedades modernas en la compleja relación entre tradiciones de grupos, colectividades, naciones y en las relaciones entre pueblos, en el pasaje incierto del pasado a un presente que es fuente de preocupación para la supervivencia de un sistema de valores, la salvaguardia de la propia cultura, la continuidad de una memoria que se quiera custodiar sin interrupciones. La identidad, en razón de condiciones históricas y sociales, tiene un carácter dinámico, evolutivo y constructivo, en el cual deben gobernarse conflictos inevitables. El logro de una síntesis no puede evitar dolorosas fracturas y es la condición de un crecimiento que incorpora la confrontación de ideas y no solo, como pasa a menudo, una violencia en la que se entrecruzan razones económicas y la reafirmación integrista de las propias motivaciones. La convergencia de miradas, evidente a nivel político, sobre el carácter del individuo como valor, es uno de los espacios más importantes de las transformaciones sociales que han conducido al nacimiento de la sociedad moderna. Tal adquisición ha de ser, además, traducida en una práctica cotidiana de comportamiento en la acción social y en la profesional.

Superada una etapa histórica en la que el trabajo ha tenido la función de factor identitario unificador, como en el caso de la misma Constitución italiana, este y la calificación profesional que forma parte de él, se presenta de manera diversa de

un lugar a otro, con una configuración de las tutelas difícil de diseñar sin tener en cuenta el cuadro global. El saber profesional es uno de los vehículos a través de los cuales los sujetos colectivos y las personas particulares pueden ejercer una rigurosa competencia profesional, no ajena a la responsabilidad directa en la construcción de la sociedad civil.

El derecho laboral, frente a los procesos de desregulación y de liberalización de los mercados, aparece como un instrumento indispensable para regular relaciones que tienen en la contratación su espacio de confrontación y de acuerdo, pero que necesitan ulteriores herramientas para enfrentar una realidad nueva en términos no solo mercantilistas: si el derecho laboral debe interesarse no solo en quienes tienen una ocupación, sino también en quienes no la tienen, debe hacerse cargo de la tutela de los desocupados y de quienes, en definitiva, viven en una condición de marginalidad en nombre de un valor antiguo como la “hermandad” o la “igualdad” o, de modo mucho más instrumental, para impedir el desencadenamiento de procesos de desestabilización de las democracias, buscando un difícil pero ineludible equilibrio entre las necesidades del mercado y los principios de solidaridad.

En relación con esta proposición se ha destacado anteriormente una paradoja: la exigencia de una “teoría del Estado” en el mismo momento en que se pone en discusión la naturaleza misma del Estado-nación. Paralelamente, se ha subrayado lo siguiente: a los fines de que una estructura de gobierno sea realmente democrática y pueda por tanto afrontar los problemas actuales debidamente, debe incorporar principios de justicia y gestionarlos por medio de instituciones públicas en condiciones de gobernar y volver posible un crecimiento sustentable, justo y democrático. Para ello es indispensable invertir en investigación y en el factor humano, balanceando una flexibilidad de la empresa y del trabajo con una política dirigida al crecimiento de las posibilidades de empleo de las personas y, por ende, de su desarrollo cultural. Por ello, el pleno respeto de la dignidad humana también se busca por la vía del incremento extendido del saber profesional, buscando ampliar los derechos de ciudadanía, más allá de las nacionalidades y de las múltiples diferencias. En definitiva, de cara a todas las problemáticas y a las mutaciones en curso debe rediseñarse un nuevo orden del sistema público de los bienes, de los servicios y, más en general, del Estado de Bienestar.

Por el conjunto de estos motivos, sin negar el valor de la competencia, resulta necesario plantear los temas formativos desde una perspectiva de crecimiento del “saber profesional”. Se trata de una dimensión cultural y política de la protección de aquellos que son más vulnerables, en una lógica de desarrollo y de gobierno del sistema educativo fundado en una ética del conocimiento. Ética según la cual la antítesis entre formación profesional y educación resulta inaceptable, más allá de científicamente equivocada y fundada en falsas oposiciones entre trabajo y tiempo libre, teoría y práctica, cuerpo y mente. Cualquier proyecto de formación profesional que cometiera semejante falta, tomando como su punto de partida el sistema productivo tal como es, asumiría, al mismo tiempo, su división del trabajo

y sus aspectos negativos, tornándose una herramienta de perpetuación de una reproducción social ineludible.

El interés por el análisis desarrollado hasta aquí no ignora tal problema complejo, que nace de la exigencia de enfrentar las características de la transmisión y de la elaboración del saber, tomando en cuenta los diversos contextos de conocimiento, cultura y poder y las formas en las que ellos están socialmente definidos, repartidos, evaluados.

Con tal fin, nos hemos interrogado sobre el significado -desde un punto de vista educativo- de un saber más amplio, idóneo para enfrentar los cambios, esencial para garantizar movilidad y flexibilidad en el trabajo, para aumentar la disponibilidad al cambio, para favorecer la adquisición en el tiempo de nuevos conocimientos. Se ha considerado indispensable poner en el centro del análisis la conciencia del nexo entre condiciones de trabajo y de vida, la comprensión del carácter global y gradual de las transformaciones, el conocimiento del tiempo y del contexto, la dimensión histórica en la cual se inscriben las dinámicas sociales que deben ser afrontadas e interpretadas. El problema, asumido en estos términos, remite a la adquisición de recursos para actuar en una sociedad en continua evolución y requiere un saber hecho de teoría y práctica, de conocimientos y habilidades que, en su conjunto, den mayor autonomía de decisión y acción. La competencia es una categoría de análisis en base a la cual reflexionar y debe ser considerada como parte -si bien constructiva y específica- del saber profesional. Este se alimenta de aquella, la asume y la desarrolla en un proceso dinámico entre varias dimensiones del saber. Tal opción conceptual asume coherentemente la participación y el gobierno de la propia realidad existencial como valor positivo y esencial y, por ello, considera que mayores conocimientos son útiles, pero no suficientes para manejar dimensiones de vida cada vez más complejas.

También por ello, la aceleración en los procesos de mutación social y cultural necesita ser conectada con la evolución técnica y también con la evolución de las configuraciones de clase, con la estratificación entre grupos y entre poblaciones, con las mutaciones demográficas, con las posibilidades de información, con el desarrollo de diversas modalidades de comunicación, con las oportunidades de movimiento de las personas, asumiendo la disparidad entre lugares y colectivos específicos. El enfoque asumido destaca no tanto la entidad y el carácter de los cambios como su incidencia en la propia identidad de cada individuo, en relación a condiciones y acontecimientos externos e internos, tales como la pertenencia a una determinada franja generacional, el tipo de rol familiar asumido, su participación en actividades de mercado, la etapa en curso en la carrera profesional.

En este marco, el saber profesional se ha venido delineando como un conjunto de competencias y de conocimientos cuya eficacia e importancia subsisten en un tiempo dado y en una sociedad determinada. El examen de la noción misma ha sido desarrollado relativizando su definición respecto a cada comunidad y su

nivel de desarrollo económico, a la evolución y a la configuración general de la vida individual y a las dinámicas de relación interpersonal. Asimismo, se ha subrayado la connotación histórica que define sus características y sostiene su aceptación global, sin perjuicio de los recursos de variada naturaleza frente a comportamientos ligados al espacio y al tiempo en que se desarrolla y despliega.

Dadas tales premisas, el tema de la competencia permanece como noción significativa: los cambios mencionados exigen mayor sensibilidad y capacidad de encarar transformaciones en un sistema de certezas y de relaciones que se pensaba consolidado, en roles que no parecían mutar con semejante rapidez, en las responsabilidades diversas entre los sexos, en la dinámica temporal entre las generaciones. Por todo ello, en su acepción más plena de conocimientos y de su uso adecuado respecto de la dimensión de los problemas a enfrentar, la competencia constituye -como se ha hecho en la investigación de la Ebna, introduciendo la noción de “ámbitos de actividad”- un indicador sobre el cual concentrar la atención. Tal abordaje, coherente con la progresiva diferenciación de los recorridos y de las elecciones personales, tiene implicaciones relevantes. Ningún progreso resulta posible si la investigación no encara directamente un nudo crítico de toda la cuestión, el del saber requerido para una efectiva inserción social y profesional de personas capaces de mutar y de evaluar las formas y los modos con los cuales realizar su propio crecimiento.

La noción de “saber profesional” permite superar la alternativa, falsa en el ámbito educativo, entre valor de la teoría y valor de la práctica, puesto que cada adquisición teórica tiene implicaciones prácticas y cada habilidad práctica se da a partir de una teoría. Permite salir del círculo vicioso, presente en cada hipótesis didáctica, entre requisitos y prerrequisitos en la medida que asume como referencia una situación y los requerimientos cognitivos que conlleva, con independencia del orden jerárquico con que las disciplinas han organizado el conocimiento. Favorece la superación del dilema entre conocimiento general y habilidades específicas, dado que permite demostrar que las competencias son generales si permiten solucionar problemas y tomar decisiones en varios contextos específicos, gracias a habilidades y a saberes verificados en situaciones distintas.

Los aspectos sociales del saber hacer y, más específicamente, del saber profesional, dependen de una dinámica entre fines y medios, con que la competencia se despliega, guiada por representaciones sociales que ella misma contribuye a definir, actuando en una sociedad determinada, en relación con las caracterizaciones culturales que le son propias, en el ámbito de organizaciones y espacios de variada naturaleza. El saber profesional es, por todo ello, el resultado de un recorrido con el que las personas construyen su propia capacidad de interpretar la realidad y de actuar sobre ella, en su propio contexto de trabajo y en su compromiso por la convivencia social.

## Bibliografia

- Accornero, A., Dal fordismo al post fordismo: il lavoro e i lavori, in "Quaderni di Rassegna Sindacale – Lavori", n. 1, gennaio-marzo, 2001, pp. 7-25.
- Accornero, A., Era il secolo del lavoro, il Mulino, Bologna, 1997.
- Ajello, A. M., Meghnagi S. (a cura di), La competenza tra flessibilità e specializzazione, Franco Angeli, Milano, 1998
- Ajello, A. M., Cevoli, M., Meghnagi, S., La competenza esperta, Ediesse, Roma, 1992
- Ajello, A.M., Cevoli, M., Meghnagi, S., Indagine Nazionale sui Fabbisogni formativi nell'Artigianato. Analisi delle competenze e dei percorsi di professionalizzazione, EBNA, Roma, 2000
- Altieri, G., Oteri, C., Il lavoro interinale come sistema, Ediesse, Roma, 2004
- Angelino, L., Le forme dell'Europa. Spinelli o della federazione, Il Melangolo, Genova, 2003
- Angervall, P. e Thång, P.O., Learning in working from theory to practice, in T. Tuomi-grohn, Y. Engestrom. Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing, Pergamon, Oxford, 2003, pp. 257-270
- Ausubel, D. P., Educazione e processi cognitivi, Franco Angeli, Milano, [1968] 1973
- Bagnasco, A., Società fuori squadra. Come cambia l'organizzazione sociale, il Mulino, Bologna, 2003
- Bagnasco, A., Tracce di comunità, il Mulino, Bologna, 1999
- Balandi, G.G., Non lavoro e protezione sociale, in "Lavoro e diritto", n. 1, 1995, pp. 9-16
- Balbo, L. (a cura di), Time to care, Franco Angeli, Milano, 1987
- Barbagli, M., Provando e riprovando, il Mulino, Bologna, 1990
- Barbè, C., Il drastico irrobustimento dell'identità nazionale in Italia. Un'analisi empirica comparata, in "Quaderni di sociologia", n. 13, 1997, pp. 141-164
- Barbera, M., Discriminazioni ed eguaglianza nel rapporto di lavoro, Giuffré, Milano, 1991
- Bartoloni, S. (a cura di), A volto scoperto. Donne e diritti umani, Manifestolibri, Roma, 2002
- Bauman, Z., La società dell'incertezza, il Mulino, Bologna, 1999
- Bauman, Z., Voglia di comunità, Laterza, Bari, 2001
- Becattini, G. (a cura di), Modelli locali di sviluppo, il Mulino, Bologna, 1989
- Becattini, G. (a cura di), Mercato e forze locali: il distretto industriale, Bologna, il Mulino, 1987
- Becattini, G., Rullani, E., Sistema locale e mercato globale, in "Economia e politica industriale", n. 80, 1993, pp. 25-49
- Beck, U., I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione, il Mulino, Bologna, 1994 2000
- Bellardi, L., Concertazione e contrattazione. Soggetti, poteri e dinamiche regolative, Cacucci Editore, Bari, 1999
- Benasayag, M., Schmit G., L'epoca delle passioni tristi, Feltrinelli, Milano, 2004
- Benson, C., Sivler, H., Vocationalism in the United Kingdom and the United States, Post 16 Education Centre Department of Policy Studies, Institute of Education, University of London, Working Paper 10, cicl., 1991
- Bentley, A. B., Dewey, J., Knowing and the Known, The Beacon Press, Boston, 1949
- Berger, P.L., Robert Musil e il salvataggio del sé, Rubbettino, Soveria Mannelli, [1984] 1992
- Berti, S. (a cura di), Trattato dei tre impostori, Einaudi, Torino, 1994
- Bianco, M.L., Classi e reti sociali. Risorse e strategie degli attori nella riproduzione delle disuguaglianze, il Mulino, Bologna, 1996



- Bidussa, D., L'uso pubblico della geografia. A proposito del Reno di Lucien Febvre, in "Humanitas", n. 6, pp. 1110-1135, 1999
- Bigarelli, D., Baracchi M., Indagine nazionale sui fabbisogni di formazione, Settore metalmeccanico, Analisi strutturale, EBNA, Roma, 2000
- Billett, S., Situated learning: Bridging sociocultural and cognitive theorising, in "Learning and Instruction", vol. VI, n. 3, 1996, pp. 263-280
- Billett, S., Knowing in practice: Re-conceptualising vocational expertise, in "Learning and Instruction", n. 6, 2001, pp. 431-452
- Blackler, F., Dal concetto statico di conoscenza al concetto dinamico del conoscere: il knowing come processo e come prodotto della comunità, in "Studi organizzativi", n. 3, 1999, pp. 5-18
- Bobbio, N., Destra e sinistra, Donzelli, Roma, 1994
- Bobbio, N., Eguaglianza e libertà, Einaudi, Torino, 1995
- Bonazzi, G., Dire fare pensare, Franco Angeli, Milano, 1999
- Bonomi, A., Il trionfo della moltitudine. Forme e conflitti della società che viene, Bollati Boringhieri Editore, Torino, 1996
- Boudon, R., Declino della morale? Declino dei valori?, il Mulino, Bologna [2002] 2003
- Braga, A., Domande individuali e identità collettiva nel lavoro atipico, in "Quaderni di Rassegna Sindacale – Lavori", n. 3, luglio-settembre, 2000, pp. 161-184
- Bramanti, D., Cura familiare e care society verso una nuova ridefinizione dei confini e dei vincoli familiari, in "Sociologia", n. 2, 1997, pp. 185-194
- Bruno, S., Nuove strategie educative per plasmare il nostro futuro, in "Scuola e città", n. 2, 1992, pp. 298-304
- Brusco, S., Paba, S., Connessioni, competenze e capacità concorrenziali dell'industria in Sardegna, in M. D'Antonio (a cura di), Il Mezzogiorno. Sviluppo o stagnazione?, il Mulino, Bologna, 1992
- Brusco, S., Piccole imprese e distretti industriali, Rosenberg & Sellier, Torino, 1989
- Brusco, S., Sistemi globali e sistemi locali, in "Economia e politica industriale", n. 84, 1994, pp. 63-76
- Burgess, T., Education for Capability, Nfer Nelson, Windsor (Berk.), 1986
- Buonuomo, S., Daita, N., Novelli, G., I diritti dei cittadini disabili. Guida operativa all'inserimento nel lavoro e nella società, Ediesse, Roma, 2002
- Butera, F., Il castello e la rete, F. Angeli, Milano, 1990
- Campanella, M. L. (a cura di), Tra razionalità e cognizione. Intervista a Herbert A. Simon, in "Rassegna italiana di sociologia", n. 1, 1990, pp. 3-10
- Cantaro, A., Europa sovrana. La Costituzione dell'Unione tra guerra e diritti, Edizioni Dedalo, Bari, 2003
- Carabelli, U., Organizzazione e professionalità nel nuovo quadro giuridico, relazione introduttiva al XIV Congresso AIDLaSS, Teramo 30 maggio-1 giugno 2003
- Carrieri, M., Sindacato in bilico. Ricette contro il declino, Donzelli, Roma, 2003
- Carter, I., (a cura di), L'idea di uguaglianza, Feltrinelli, Milano, 2001
- Cassese, A., I diritti fondamentali nella Costituzione Europea, in corso di stampa
- Cassese, A., Diritto internazionale. I. I lineamenti, il Mulino, Bologna, 2003
- Cassese, A., I diritti umani nel mondo contemporaneo, Editori Laterza, Roma-Bari, [1988] 2002
- Cassese, A., Umano-disumano. Commissariati e prigionieri nell'Europa di oggi, Laterza, Roma-Bari, 1994
- Castel, R., Disuguaglianze e vulnerabilità sociale, in "Rassegna Italiana di Sociologia", 1997, pp. 41-56

- Castel, R., *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, Paris, 1995
- Cella, G.P., La pluralità delle rappresentanze sindacali, in "Quaderni di Rassegna Sindacale", n. 4 2003, pp. 85-93
- Cevoli, M., La ricerca sociologica sul rapporto tra organizzazione e qualificazione professionale, in A.M. AJELLO, M. CEVOLI, S. MEGHNAGI, *La competenza esperta cit.*, 1992, pp.27-44
- Cevoli, M., Organizzazione e diagnosi delle competenze, in "Quaderni di Rassegna Sindacale – Lavori", n. 2, aprile–giugno, 2001, pp. 65-75
- Cevoli, M., *Nuove identità di lavoro. Tra mercati organizzazioni rappresentanza*, Ediesse, Roma, 2002
- Chi M. T. H., Glaser, R., Farr, N. J., *The Nature of Expertise*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale (N.J.), 1988
- Clark, I., *Globalizzazione e frammentazione. Le relazioni internazionali del XX secolo*, il Mulino, Bologna, 2001
- Cole, M., Cross-Cultural Research in the Socio-Historical Tradition, "Human Development", 31 (3), 1988, pp. 137-151
- Consoli, F.M., *Le mode professionali*, Carocci, Roma, 2002
- Corda Costa, M., *Pedagogia*, in *Enciclopedia del Novecento*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 1980, pp. 293-310
- Corda Costa, M., Visalberghi, A., *Il progetto RE.DI.S contro la dispersione scolastica nel biennio della scuola superiore*, in "Scuola e città", 1, 1992, pp. 41-43
- Corò, G., *Processi produttivi, stato sociale, modelli di sviluppo*, Ediesse, Roma, 2001
- Coronas, G., *La formazione continua dei lavoratori. Fondo sociale europeo, accordi, norme nazionali*, Ediesse, Roma, 2003
- Cours-Salies, P., Temps de travail et nouvelles segmentations sociales, in "Sociologia del Lavoro", n. 74-75, 1999, pp. 148-162
- Crepet, P., *Voi, noi. Sull'indifferenza di giovani e adulti*, Einaudi, Torino, 2003
- Dandolo, P., Pettenello, R., *I fondi per la formazione continua. Una scommessa da giocare*, Ediesse, Roma, 2003
- De Leonardis, O., *In un diverso welfare. Sogni e incubi*, Feltrinelli, Milano, 1998
- De Mauro, T., Gensini, S., Piemontese, M. E. (a cura di), *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*, Bulzoni, Roma, 1988
- De Michelis, G., Organizzazioni virtuali e organizzazioni aumentate, in "Next", n. 12, 2001, pp. 11-21
- De Saussure, F., *Corso di linguistica generale*, Laterza, Bari, [1922] 1974
- De Siervo, U., I diritti fondamentali europei ed i diritti costituzionali italiani (a proposito della Carta dei diritti fondamentali), in "Diritto pubblico comparato ed europeo", n. 1, 2001, pp. 153-160
- Dewey, J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, [1916] 1963
- Dewey, J., *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino, [1939] 1949
- Di Francesco, G., Pitoni I. (a cura di), *La qualità dei processi formativi. Approcci, risultati e prospettive*, collana Isfol, Franco Angeli, Milano, 2002
- Dominici, G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari, 1998
- Donolo, C., *L'intelligenza delle istituzioni*, Feltrinelli, Milano, 1997
- Dubar, C., *Sociologia dei gruppi professionali e analisi biografica: categorie e forme identitarie*, in "Sociologia del Lavoro", n. 70-71, 1998, pp. 67-80
- Dubet, F., *Le declin de l'institution*, Édition du Seuil, Paris, 2002
- Durkheim, E., *Le regole del metodo sociologico*, Comunità, Milano, [1895] 1963
- Durkheim, E., *Lezioni di sociologia*, Etas Libri, Milano, [1898] 1978
- Dworkin, R., *Virtù sovrana. Teoria dell'uguaglianza*, Feltrinelli, Milano, [2000] 2002

- Elbaum, M., *Lutte contre les inégalités sociales*, in "Esprit", n. 217, 1995, pp. 65-99
- Elias, N., *La società degli individui*, il Mulino, Bologna, 1987-1990
- Engestrom, Y., Engestrom, R., Karkkainen, M., *Polycontextuality and Boundary Crossing in Expert Cognition: Learning and Problem Solving in Complex Work Activities*, "Learning and Instruction", 5 (4), 1995, pp. 319-336
- Engestrom, Y., *Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualisation*, in "Journal of education and work", n. 1, 2001, pp. 133-156
- Farinelli, F., *Lungo il corso della vita. L'educazione degli adulti dopo le 150 ore: opportunità e forme*, Ediesse, Roma, 2004
- Farr, R. M., Moscovici, S. (a cura di), *Rappresentazioni sociali*, il Mulino, Bologna, [1984] 1989
- Ferrajoli, L., *Diritti fondamentali. Un dibattito teorico*, Laterza, Bari, 2002
- Ferreiro, E., *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003
- Ferrera, M., *Le trappole del welfare*, il Mulino, Bologna, 1998
- Field, J., *Competency and the Pedagogy of Labour*, in "Studies in the Education of Adult", 1, 1991, pp. 41-52
- Finegold, D., Soskile, D., *The Failure of Training in Britain: Analysis and Prescription*, in "Oxford Review of Economic Policy", 3, 1988, pp. 21-53
- Flavel, J. H., Mammán, E. M. (a cura di), *Handbook of Child Psychology*, III, John Wiley & Sons, New York, 1983
- Foa, V., Ranieri, A., *Il tempo del sapere. Domande e risposte sul lavoro che cambia*, Einaudi, Torino, 2000
- Fontana, R., *I lavori delle donne. Segregazione occupazionale o nuove opportunità di partecipazione?*, in "Sociologia del Lavoro", n. 80, 2000, pp. 129-140
- Fornero, G., Tassinari, S., *Le filosofie del Novecento*, Bruno Mondadori, Milano, 2002
- Frederiksen, N., *Implications of Cognitive Theory for Instruction*, in "Review of Educational Research", n. 54, 1984, pp. 363-407
- Frigo, F. (a cura di), *Le buone pratiche nella formazione continua*, Isfol, 2000
- Frigo, F. (a cura di), *La formazione continua nella legge 236/93. L'esperienza della circolare n. 174/96*, coll. Isfol – Quaderni di formazione, Milano, Franco Angeli, 2001
- Fuller, A., Unwin, L., *Creating a "Modern apprenticeship": a critique of the UK's multi-sector, social inclusion approach*, in "Journal of Education and Work", n. 4, June 1, 2003, pp. 407-426
- Gabaglio, E., *Il dialogo sociale e l'allargamento dell'Unione*, in "La Rivista delle Politiche Sociali", n. 1 2004, pp. 125-129
- Gagliardi, P. (a cura di), *Le imprese come cultura*, Isedi, Torino, 1986
- Gallino, L., *Il costo umano della flessibilità*, Laterza, Bari, 2001
- Gallino, L., *Dizionario di sociologia*, Tea, Milano 1993
- Gallino, L., *Menti naturali e menti artificiali: nuove prospettive per la ricerca e i processi formativi*, in "Quaderni di sociologia", n. 10, 1988, pp. 3-26
- Gallino, L., *Se tre milioni vi sembran pochi. Sui modi per combattere la disoccupazione*, Einaudi, Torino, 1998
- Garofalo, M.G., *Presentazione*, in V. Pinto 2004, cit., pp. 13-15
- Garibaldi, F., *Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, la regolazione, l'offerta di beni pubblici*, in "L'assistenza sociale", ottobre dicembre 2000, pp. 87-107
- Gautier-Etié, F., Schwartz, B., *Entre prévention et répression: la médiation. Réinventer la relation de proximité*, Collection Politiques Urbaines, Paris, 2003
- Gelpi, E. (a cura di), *Trabajo y mundialización*, CREC, Xàtiva, 2003

- Gelpi, E., *Educazione permanente e territorio: elementi per una riflessione*, Intervento al Convegno internazionale promosso dalla Regione Toscana (Giunta Regionale) e dall'UNESCO (Commissione Nazionale Italia), sul tema *Educazione permanente e territorio*, Firenze, 23-27 maggio 1978
- Germani, G. (a cura di), *Urbanizzazione e modernizzazione*, il Mulino, Bologna, 1975
- Gherardi, S., Nicolini, D., *Apprendimento come partecipazione a una comunità di pratiche*, in "Scuola democratica", n. 1-2, 1998a, pp. 247- 264
- Gherardi, S., Nicolini D., *Competence. The Symbolic Passe-Partout to Change in Learning Organisation*, in "Scandinavian Journal of Management", n. 4, 1998b, pp. 373- 396
- Gianformaggio, L., *Politica della differenza e principio di uguaglianza: sono veramente incompatibili?*, in "Lavoro e diritto", n. 2, 1992, pp. 187-204
- Giddens, A., *Le conseguenze della modernità*, il Mulino, Bologna, [1990] 1994
- Giddens, A., *Sociologia*, il Mulino, Bologna, [1989] 1991
- Gilligan, C., *Con voce di donna*, Feltrinelli, Milano, [1982] 1987
- Giugni, G., *Fondato sul lavoro?*, Ediesse, Roma, 1994
- Giugni, G., *La lunga marcia della concertazione*, il Mulino, Bologna, 2003
- Guarriello, F., *Trasformazioni organizzative e contratto di lavoro*, Jovene Editore, Napoli, 2000
- Guile, D., Griffiths, D. T., *Learning Through Work Experience*, in "Journal of Education and Work", n. 12, February 1, 2001, pp. 113-131
- Guile, D., *Still and Work Experience in "The European Knowledge Economy"*, n. 3, September 1, 2002, pp. 251-276
- Harris, R., Simons, M., Willis, P., Carden P., *Exploring complementarity in on-and off-job training for apprenticeships*, in "International journal of training development", n. 2, June, 2003, pp. 82-92
- Hatch, M. J., *Teoria dell'organizzazione*, il Mulino, Bologna, [1997] 1999
- Herrera, M.A.G., *I diritti sociali nella vecchia Europa*, in "Quaderni di Rassegna Sindacale" n. 1 2004, pp. 99-113
- Holmes, L., Marsh S., *Dysfunctional Analysis? A Critical Analysis of the "Standards in Training and Development"*, The Politechnic of Business School, London, 1990
- Holt, H. (a cura di), *Skills and Vocationalism. The Easy Answer*, Milton Keynes, The Open University, London, 1987
- Husen, T., *Enseignement supérieur et stratification sociale: une comparaison internationale*, Unesco, Institut international de planification de l'éducation, Paris, 1987
- Huws, U., *Società dell'informazione, occupazione e cittadinanza sociale*, in "L'Assistenza Sociale", n. 4, 2000, pp.11-26
- Hyland, T., *Taking Care of Business: Vocationalism Competence and the Enterprise Culture*, in "Educational Studies", n. 1, 1991, pp.77-87
- Hyman, R., *Plus ça Change? The theory of Production and the Production of Theory*, in A. Pollert (a cura di), *Farewell to Flexibility?* Basil Blackwell, Oxford, 1991
- Isnenghi, M., *I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*, Editori Laterza, Roma-Bari, [1996] 1998
- Ires Isfol, *Qualificazione professionale e contenuti della formazione. L'area del lavoro non manuale*, Rapporto finale, Roma, 1989
- Jedloski, P., *Presentazione*, in A. Rossi Doria, cit.
- Kieselbach, T., *Equità e tutela nel lavoro*, in "Sociologia del Lavoro", n. 82, 2001, pp. 106-130
- Lanaro, S., *Nazione e lavoro. Saggio sulla cultura borghese in Italia 1870-1925*, Marsilio, Venezia, 1979
- Lave, J., Wenger, E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University press, Cambridge, 1991

- Leon, P., Stato, mercato e collettività, Giappichelli, Torino, 2003
- Leontjev, A. N., Problemi dello sviluppo psichico, Editori Riuniti, Roma, [1959] 1976
- Levin, L., LIND I. (a cura di), Inter-Disciplinarity Revisited, OECD CERi, Stockholm, Swedish National Board of Universities and Colleges, Linköping University, Liber Forlag, 1985
- Levine, J., Resnick L. B., Teasley S. D. (a cura di), Perspectives on Socially Shared Cognition, American Psychological Association, Washington (D.C.), 1991
- Levitt, E., March J.G., Organizational Learning, in "Annual Review of Sociology", n. 14, 1988, pp. 319-340
- Lim, D.H., Johnson S.D., Trainee perceptions of factors that influence learning transfer, in "International journal of training development", n. 1, March, 2002, pp. 36-48
- Lister, R., Women, Economic Dependency and Citizenship, in "Journal of Social Policy", n. 19, 1990, pp. 445-467
- Lurija, A. R., Cognitive Development: It's Cultural and Social Foundations, Harvard University Press, Cambridge (Ma.), 1976
- Lurija, A. R., La storia sociale dei processi cognitivi, Giunti, Firenze, [1974] 1976
- Lurija, A. R., The Making of Mind: A Personal Account of Soviet Psychology, Harvard University Press, Cambridge (Ma.), 1979
- Luss, Ana F., Marramao G., Culture, nuovi soggetti, identità, Atti del ciclo di convegni, Roma, novembre e dicembre 2001, Rubbettino, Soveria-Mannelli, 2003
- Maggi, B., Formazione e organizzazione, Ediesse, Roma, 1988
- Mansfield, B. (a cura di), Values in Education and Training. Symposium Proceedings, BSD R&D, Wakefield, 1991
- March, J. G., Decision Making Perspective, in AA.VV., Perspectives in Organization Design and Behaviour, John Wiley & Sons, New York, 1981
- Marton, F. Booth S., Learning and awareness, Erlbaum, Mahwah, 1997
- Mead, G. H., Mente, Sé e Società, Giunti Barbera, Firenze, [1934] 1972
- Meghnagi, S., Conoscenza e competenza, Loescher, Torino, 1992
- Meghnagi, S., Il curriculum nell'educazione degli adulti, Loescher, Torino, 1986
- Meghnagi, S., Indagine Nazionale sui Fabbisogni formativi nell'Artigianato. Il Disegno della ricerca, EBNA, Roma, 2000
- Meghnagi, S. (a cura di), Una negoziazione complessa. Attori, metodi, conoscenze, Ediesse, Roma, 2001
- Meghnagi, S., Cevoli, M., Indagine Nazionale sui Fabbisogni formativi nell'Artigianato 2000-2002. Lettura trasversale dei risultati della prima indagine, EBNA, Roma, 2002
- Melucci, A., Il gioco dell'io, Feltrinelli, Milano, 1991
- Mirabile, M. L., Carrera, F., Società dell'informazione e innovazione tecnologica: rischi e opportunità per il lavoro in "L'assistenza sociale", n. 4, 2000, pp. 109-124
- Montebugnoli, A., Riproduzione sociale e azione sindacale, Ediesse, Roma, 2001
- National Council for Vocational Qualifications, General National Vocational Qualification. Proposal for the New Qualifications: A Consultation Paper, October, London, 1991
- Neisser, U., (a cura di), Memory: What Are the Important Questions? in U. Neisser, Memory Observed cit., 1982, pp. 3-20
- Neisser, U., (a cura di), Snapshots or Benchmarks, in U. Neisser, Memory Observed cit., 1982, pp. 43-48
- Newell, A., Simon, H. A., Human Problem Solving, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1972
- Nussbaum, M., Sen, A.K. (a cura di), The quality of life, Oxford University Press, New York, 1993
- OCDE, "L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités", Centre pour la recherche et

- l'innovation dans l'enseignement (CERI), OCDE, Paris, 1972
- Olagnero, M., I muri e le barriere. Il disagio abitativo tra crisi del welfare, crisi del mercato e trasformazioni della famiglia, in "Rassegna Italiana di Sociologia", n. 1, 1998, pp. 43-73
- Olson, D. R., Cognitive Development, Academic Press, New York, [1970] 1979
- Organizzazione Mondiale Della Sanità, ICF/Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute, Erickson Editore, Trento, 2002
- Paci, M., Struttura di classe e complessità sociale, in "Inchiesta", n. 54, nov dic. 1981, pp. 81-88
- Paci, M., Melone A., Welfare State, Ediesse, Roma, 1997
- Pavolini, E., Il Welfare alle prese con i mutamenti sociali: rischio, vulnerabilità, frammentazione, in "Rassegna Italiana di Sociologia", n. 4, 2002, pp. 587-618
- Pavone, C. (a cura di), '900. I tempi della storia, Donzelli, Roma, 1997
- Pennacchi, L., Introduzione, in J. E. Stiglitz, In un mondo imperfetto. Mercato e democrazia nell'era della globalizzazione, Donzelli, Roma, 2001, pp. VII-XXIV
- Pepe, A., Il valore del lavoro nella società italiana. Viaggio nei centenari della Cgil, Ediesse, Roma, 2003
- Perret-Clermont, A., Pontecorvo, C., Resnick, L., Zittoun, T., Burge, B., (a cura di), Joining Society, Cambridge University Press, Cambridge, 2004
- Perulli, P. (a cura di), Neoregionalismo, Bollati Boringhieri, Torino, 1998
- Peters, R. S., Ethics and Education, Allen & Unwin, Oxford, 1966
- Petruciani, S., Diritti umani e democrazia: argomenti razionali e sfide globali, in "La cultura", n. 2, 2002, pp. 285-297
- Piaget, J., Il linguaggio e il pensiero del fanciullo, Giunti, Firenze, [1923] 1966
- Piaget, J., Inhelder B., Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente, Giunti Barbera, Firenze, [1955] 1971
- Pillay, H., Boulton-Lewis, G., Variations in Conceptions of Learning in Construction Technology: implications for learning, in "Journal of Education and Work", n. 2, June 1, 2000, pp. 163-181
- Pinto, V., Lavoro e nuove regole. Dal libro bianco al decreto legislativo 276/2003, Ediesse, Roma, 2004
- Pizzorno, A., On the Individualistic Theory of Social Order, in P. Bourdieu, J.S. Colman (a cura di), Social Theory for a Changing Society, Westview Press, Boulder-Oxford, 1991, pp. 209-31
- Pizzorno, A., Risposte e proposte, in D. Della Porta, M. Greco, A. Szakolczai, (a cura di), Identità, riconoscimento, scambio. Saggi in onore di Alessandro Pizzorno, Laterza, Bari, 2000, pp. 197-245
- Pizzorno, A., Spiegazione come reidentificazione, in "Rassegna italiana di sociologia", n. 2, 1989, pp. 161-181
- Pizzorno, A., Sul confronto intertemporale delle utilità, in "Stato e mercato", n. 16, 1986, pp. 3-25
- Privitera, W., Sfera pubblica e democratizzazione, Laterza, Bari, 2001
- Procacci, G., Studiare la disuguaglianza oggi, in "Rassegna Italiana di Sociologia", n.1, 1997, pp. 5-17
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchemaglio, C., I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana, LED, Milano, [1991] 1995
- Pugliese, E., La «divisione etnica» del lavoro, in "Parolechiave", n.14/15 1997, pp. 179-194
- Ragat, P., Unwin L. (a cura di), Change and Intervention: Vocational Education and Training, The Falmer Press, London, 1991
- Rainbird, H., British Trade Unions and the Possibility of a Skill Oriented Modernization Strategy in a Low Skill Economy, testo presentato al Workshop su "Trade Union Strategies and the Further Education, with Respect to the European Dimension", Wissenschaftszentrum, 11 12 dicembre, Berlin, 1990a

- Rainbird, H., *Skilling the Unskilled: access to work-based learning and the lifelong learning agenda*, in "Journal of Education and Work", n. 2, June 1, 2000, pp. 183-197
- Rainbird, H., *Training Matters*, Basic Blackwell, Oxford, 1990b
- Rainbird, H., Fuller, A., Munro, A. (a cura di), *Workplace Learning in Context*, Routledge, London, New York, 2004
- Rawls, J., *Giustizia come equità. Una riformulazione*, Feltrinelli, Milano, [2001] 2002
- Regalia, I., *Nuove forme di impiego e di lavoro. Indipendenti o precari?*, in "Quaderni di Rassegna Sindacale – Lavori", n. 2, aprile–giugno, 2000, pp. 81-98
- Regini, M., *I sindacati europei fra logica dell'influenza e logica della rappresentanza*, in "Quaderni di Rassegna Sindacale", n. 4 2003, pp. 75-83
- Resnick, H. B., Levine, J., Teasley, S. D. (a cura di), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, American Psychological Association, Washington (D.C.), 1991
- Reyneri, E., *Economia, occupazione e welfare locali*, Ediesse, Roma, 2001a
- Reyneri, E., *Istruzione e presenza nel mercato del lavoro. Le peculiarità italiane*, in "Quaderni di Rassegna Sindacale – Lavori", n. 2, aprile–giugno, 2001b, pp. 55-64
- Reyneri, E., *Sociologia del mercato del lavoro*, il Mulino, Bologna, 2002
- Rifkin, J., *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale*, Baldini & Castoldi, Milano, [1994] 1995
- Romagnoli, U., *La costituzione delegittimata*, in "Rivista trimestrale di diritto e procedura civile", n. 3, 2003, pp. 829-864
- Romagnoli, U., *Eguaglianza e differenza nel diritto del lavoro*, in "Giornale di diritto del lavoro e di relazioni industriali", n. 63, 1994, pp. 545-565
- Romagnoli, U., *Il lavoro in Italia*, il Mulino, Bologna, 1995
- Rossi, P., *Introduzione*, in M. Weber, *Saggi sul metodo delle scienze storico sociali*, Edizioni di Comunità, Torino, 2001, pp. VII-XLVII
- Rossi Doria, A., *Memoria e storia: il caso della deportazione*, Rubbettino, Soveria-Mannelli, 1998
- Rullani, E., *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci, Roma, 2004
- Rullani, E., *Economia globale e post fordismo*, "IF", n. 3 (versione on-line), 1997
- Rullani, E., *La fabbrica dell'immateriale. Produrre valore con la conoscenza*, Carocci, Roma, 2004
- Rullani, E., *Lavoro e sindacato nella società post-fordista*, Atti del convegno di economia e politica industriale, Milano, 9 giugno, 2000
- Rullani, E., *Il valore della conoscenza*, in "Economia e politica industriale", n. 82, 1994, pp.47-73
- Saraceno, C. (a cura di), *Social Assistance Dynamics in Europe*, Policy Press, Bristol, 2002
- Saraceno, C., *Dalla istituzionalizzazione alla de istituzionalizzazione dei corsi di vita femminili e maschili*, Relazione al Convegno internazionale su "I tempi, i lavori, le vite", Torino, 18 19 aprile 1991
- Saraceno, C., *The Social and Gender Division of Labor in Care and Reproduction: A Life Course Perspective on Inclusion and Exclusion*, relazione alla EEC Conference on "Poverty, marginalisation and social exclusion in the Europe of the 90's", Alghero, 23 25 aprile 1990
- Scanderbeg, G.C., Lancia, G., *Raccolta di leggi. Norme sui diritti delle persone disabili*, Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Roma, 2004
- Schneider, W., *Domain Specific Knowledge and Cognition Performance*, relazione all'incontro annuale dell'American Educational Research Association, Boston, cicl., aprile 1990
- Schwartz, B., *l'Écoute. Un outil pour l'innovation*, Parigi, mimeo, 2003
- Schwartz, B., *Modernizzare senza escludere*, Anicia, Roma [1994] 1995

- Schwartz, B., *Un futuro per i giovani*, Ediesse, Roma, [1981] 1984
- Schwartz, B., De Blignieres, A., *Rapporto sull'educazione permanente*, Esi, Roma [1979] 1981
- Sciolla, L., La dimensione dimenticata dell'identità, in "Rassegna italiana di sociologia", n. 1, 1995, pp. 41-52
- Sciolla, L., L'«io» e il «noi» nell'identità. Individualizzazione e legami sociali nella società moderna, in L. Leontini (a cura di), *Identità e movimenti sociali in una società planetaria. In ricordo di Alberto Melucci, Guerini, Milano, 2003, pp. 92-107*
- Sciolla, L., Riconoscimento e teoria dell'identità, in D. Della Porta, M. Greco, A. Szokolczai (a cura di), op. cit., 2000, pp. 5-29
- Rogoff, B. e Lave J. (a cura di), *Everyday cognition: its development in social context*, Harvard University Press, Cambridge-London, 1984
- Sen, A., *La disuguaglianza. Un riesame critico*, il Mulino, Bologna, [1992] 1994
- Sen, A., Oriente e Occidente: il potere della ragione, in AA.VV., *Il sonno della ragione*, volume annesso a *Reset*, n. 81, gennaio-feb 2004, pp. 77-93
- Sennet, R., *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, il Mulino, Bologna, 2004
- Sennet, R., *L'uomo flessibile*, Feltrinelli, Milano, [1998] 1999
- Shaw, M., *La rivoluzione incompiuta. Democrazia e Stato nell'era della globalità*, Università Bocconi Editore, Milano, 2004
- Simon, H. A., *Il comportamento amministrativo*, il Mulino, Bologna, [1947] 1958
- Simon, H. A., Intuizioni ed emozioni nelle scelte manageriali, in "Sviluppo e organizzazione", n. 105, 1988, pp. 39-48
- Simon, H. A., *Modelli per la mia vita*, Rizzoli, Milano, [1991] 1992
- Speranza, L., La stratificazione delle identità professionali tra processi di distinzione e di massificazione, in "Sociologia del Lavoro", n. 70-71, 1998, pp. 321-350
- Sternberg, R. J. (a cura di), *Handbook of Human Intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982
- Sternberg, R.J. Wagner R.K. (a cura di), *Mind in context. Interactionist perspectives on human intelligence*, Cambridge University Press Cambridge, 1994
- Stiglitz, J.E., *La globalizzazione e i suoi oppositori*, Einaudi, Torino, 2002
- Streeck, V., The Uncertainties of Management in the Management of Uncertainty Employers, Labour Relations and Interest Adjustment in the 1980s, in "Work, Employment and Society", n. 3, 1987, pp. 281-308
- Susi, F., *La domanda assente*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1989
- Susi, F., *Progetto di azione educativa. Rapporto di ricerca*, MCC, Roma, 1982
- Sylos Labini, P., Il mercato e il processo di sviluppo economico, in "Parole chiave", n. 28, 2002, pp.13-27
- Tabe, T P., *La pelle giusta*, Einaudi, Torino, 1997
- Thiesse, A.M., *La creazione delle identità nazionali in Europa*, il Mulino, Bologna, 2001
- Thompson, J. D., *L'azione organizzativa*, Isedi, Torino, [1967] 1988
- Touraine, A., *La produzione della società*, il Mulino, Bologna, [1973] 1975
- Touraine, A., Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?, *Il Saggiatore*, Milano, [1997] 2002
- Trentin, B., Prefazione, in S. Palmieri, *Fusioni e acquisizioni in Europa. Le conseguenze economiche e sociali*, Ediesse, Roma, 2004, pp. 7-10
- Trist, E., *The evolution of sociotechnical system*, QWL Center, Occasional Paper n. 2, Toronto, 1981
- Trivellato, P., Classi e analisi di classe in Italia. Una riconsiderazione, in "Quaderni di sociologia", n. 11, 1988, pp. 189-197



- Van Boxtel, C., Van Der Linden, J., Kanselaar, G., Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge, in "Learning and Instruction", n. 4, August, 2000, pp. 311-330
- Van Der Heijden, B.I.J.M., Individual career initiatives and their influences upon professional expertise development throughout the career, in "International journal of training development", n. 2, June, 2002, pp. 54-79
- Van Oer, S B., From context to contextualizing, in "Learning and Instruction", n. 6, 1998, pp. 473-488
- Veca, S., Della lealtà civile. Saggi e messaggi nella bottiglia, Feltrinelli, Milano, 1998
- Veneziani, B., Nel nome di Erasmo da Rotterdam. La faticosa marcia dei diritti sociali fondamentali nell'ordinamento comunitario, in "Rivista giuridica del lavoro e della previdenza sociale", n.4, 2000, pp. 779-840
- Visalberghi, A., Insegnare ed apprendere, La Nuova Italia, Firenze, 1988
- Visalberghi, A., Le variabili centrali di un sistema nazionale di analisi del prodotto scolastico, in "Scuola e città", 9, 1989b, pp. 407-409
- Visalberghi, A., Ricerca empirica e sperimentale in campo educativo, in "Scuola e città", n. 5 6, 1989a, pp. 209-215
- Vosniadou, S., Towards a revised cognitive psychology for new advances in "Learning and Instruction", n. 2, June, 1996, pp. 95-109
- Vygotskij, L. S., Pensiero e linguaggio, Laterza, Bari, [1934] 1990
- Weber, M., Economia e società, Comunità, Milano, [1922] 1983
- Weber, M., Metodo e ricerca nella grande industria, Franco Angeli, Milano, [1908, 1909] 1983 (Include i due saggi del 1908 e 1909 già riuniti nel 1924 nel testo di cui è fatta la traduzione)
- Weber, M., Saggi sul metodo delle scienze storico-sociali, Edizioni di Comunità, Torino, [1904, 1909] 2001
- Weick, K., Processi di attivazione delle organizzazioni, in S. Zan (a cura di), Logiche di azione organizzativa, il Mulino, Bologna, [1977] 1988, pp. 267-301
- Weick, K., Senso e significato nell'organizzazione, Cortina Editore, Milano, [1995] 1997
- Weiler, J.H.H., A Constitution for Europe? Some Hard Choices, in "Journal of Common Market Studies", n. 40, 2002, pp. 574-578
- Wenger, E., Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity, Harvard University Press, Cambridge, 1998
- Wieviorka, M., Movimenti e antimovimenti sociali di domani, in L. Leontini (a cura di), Identità e movimenti sociali in una società planetaria. In ricordo di Alberto Melucci, Guerini, Milano, 2003, pp. 108-120
- Wilson, J.W., When work disappears, A.A. Knopf, New York, 1996
- Winograd, T., Machina sapiens: intelligenza artificiale e umana, in "Studi organizzativi", n. 3-4, 1988, pp. 3-36
- Wittgenstein, L., Ricerche filosofiche, Einaudi, Torino, [1953] 1974
- Zan, S. (a cura di), Logiche di azione organizzativa, il Mulino, Bologna, 1988
- Zoll, R., La solidarietà. Eguaglianza e differenza, il Mulino, Bologna, [2000] 2003
- Zuccheromaglio, C., Alby, F., Imparare volando: pratiche di lavoro e socializzazione organizzativa, in "Scuola Democratica", n. 1-2, 2000, pp. 219-234

Este libro se terminó de imprimir  
en el Departamento de Publicaciones de  
OIT/Cinterfor  
en Montevideo, Setiembre 2018.  
Hecho el Depósito Legal número 374.424

