

---

# EDUCACIÓN, TRABAJO Y CRISIS GLOBAL – NOTAS DE REFLEXIÓN SOBRE LA IGUALDAD

Eduardo Rojas\*

## Resumo

Apresentando como pano de fundo o atual contexto de crise financeira, comercial e política em curso no mundo e as rebeliões juvenis que atingiram países árabes, Espanha e Chile, o autor aborda aspectos relevantes da relação educação-trabalho-progresso. A partir da reflexão sobre a velha máxima da teoria crítica – por que a ciência moderna serve ao progresso tecnológico, ao crescimento econômico e à boa gestão, mas não à educação e à compreensão do mundo e de si mesma na busca de justiça por parte dos cidadãos –, o autor aponta digressões sociais básicas como: o problemático conceito de crise social; a subordinação da prática à teoria; os vínculos entre o domínio de saberes e a desigualdade de poder; e o “princípio de igualdade” da inteligência humana. Ao vincular a questão do desenvolvimento da sociedade em termos de equidade e igualdade crescentes, defende o autor o que chama de *princípio enfático de igualdade*.

**Palavras-chave:** *Capitalismo; Trabalho; Educação; Igualdade; Justiça.*

## PRESENTACIÓN: UN VÍNCULO CRÍTICO EN CRISIS

*La idea no vive en una conciencia individual y aislada de un hombre: viviendo sólo en ella, degenera y muere. La idea empieza a vivir, esto es, a formarse, desarrollarse, encontrar y renovar su expresión verbal, a generar nuevas ideas, tan sólo al establecer relaciones dialógicas esenciales con ideas ajenas [...] no es una formación subjetiva, individualmente psicológica, con una «residencia permanente» en la cabeza de una persona; la idea es interindividual e intersubjetiva, la esfera de su existencia no es la conciencia individual sino la comunicación dialógica entre conciencias [...] Igual que la palabra, la idea quiere ser oída, comprendida y respondida por otras voces desde otras posiciones.*

Mijail Bajtin<sup>1</sup>

El concepto que vincula educación y trabajo viene siendo encajonado polémicamente en el concepto de las crisis del capitalismo desde décadas. Todo ocurre como si su regresión fuera factor relevante de las crisis estructurales del sistema, síntoma de un problema sin solución desde el punto de vista de la integración y gobierno de la sociedad. El hombre ilustrado y la sociedad

modernizada quebrarían menos sus normas de productividad y estabilizarían mejor sus logros de justicia y dignidad social, asegurándose un ajuste integrador eficaz de las primeras con éstas. La previsión entonces de un sistema menos vulnerable a las crisis se asocia a la idea de una educación para el trabajo y la reproducción social, garantía necesaria de salidas “por arriba”. El presupuesto del análisis identifica casi materialmente educación a saber, tecnología e innovación.

Sin embargo, la actual crisis global financiera, comercial y potencialmente política a nivel mundial parece no favorecer tan tranquila reflexión. La complejidad de los procesos de sociedad no acepta análisis del tipo causa-efecto ni previsiones con certeza suficiente como para detectar prioridades claras de la decisión y la voluntad política. Con un dejo de ironía, el investigador económico estonio Erik Reinert recuerda que Friedrich Von Hayek, nada menos que padre fundador del neoliberalismo, en *The Counter-revolution of Science. Studies on the Abuse of Reason*, sostiene que a las teorías en general y la ciencia económica en particular, cuando logran un éxito rotundo y se transforman en la *main stream* de la disciplina, incurren en sobreestimaciones, se exceden en sus facultades explicativas abstractas, se fascinan con herramientas y métodos que no toman en cuenta aspectos decisivos de la realidad y decaen hacia la irrelevancia. El exceso de abstracción se hace evidente y genera tradiciones y rutinas que tienden a reprimir toda nueva teoría. Terminarán por imponerse correcciones en las cuales la economía será vista a una nueva luz, menos abstracta y más fundada empíricamente. Es el “momento 1848”, de crisis e inflexión.<sup>2</sup>

---

\* Profesor e investigador en temas de teoría social y trabajo, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina. E-mail: eduardorojas@hotmail.com

Agradezco la colaboración de Juan Carlos Moraga en la preparación de algunos materiales para este ensayo.

Recebido para publicação em: 22.09.2011.

La teoría económica predominante no sólo ha perdido una característica clave del Iluminismo –ordenar produciendo sistema de clasificación (taxonomía)- sino también una característica clave del Renacimiento que precedió al Iluminismo: la inmensa creatividad e innovación en todos los aspectos de la vida humana, revelados durante ese período. La economía perdió lo que Nietzsche define como «capital de voluntad y espíritu» (*Geist-und Willens-Kapital*). Nuestro entendimiento cualitativo (*verstehen*, en la filosofía alemana) quedó al margen debido a una forma de entendimiento más mecánica. De este modo, el proceso de desarrollo económico se redujo al proceso de sumar capital al trabajo en un modo casi mecánico, similar al de agregar el agua a un café instantáneo.<sup>3</sup>

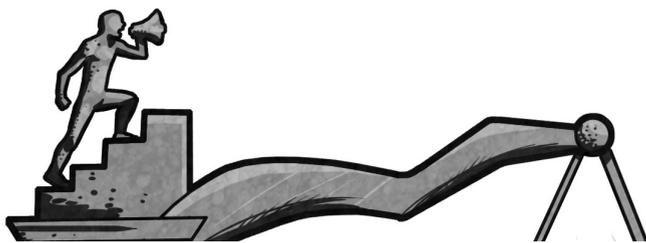
La acentuación societal de la crisis durante el 2011, la llamada rebelión indignada de los jóvenes, tiene una notoria dimensión educación-trabajo. El Informe sobre Desarrollo Humano para el Mercosur 2009/2010 (IDHM) destaca que la crisis política manifestada en países árabes, España o el mismo Chile, con centro en una suerte de *sublevación juvenil*, se vincula a una distinción generacional basada en un conjunto de experiencias sociales, culturales y tecno/informacionales que pueden resumirse del modo siguiente:<sup>4</sup> *aceleración de la velocidad de cambio*, una brecha generacional de valores, aspiraciones y esquemas cognitivos, que se nutre de la brecha digital intergeneracional de modo que la idea de un presente continuo organiza crecientemente la acción de los jóvenes; *ruptura de imaginarios*, la juventud experimente tensiones y contradicciones al momento de construir nuevas opciones de desarrollo, en las cuales la exclusión y el miedo al otro son centrales, poniendo en duda el vínculo educación-trabajo-progreso y el rol del Estado protector y constructor de un orden colectivo; *convivencia colectivo e individualización*, la globalización amplía la mirada, posibilidades y capacidades individuales, debilita proyectos colectivos, la cuestión es: ¿cómo puede la necesidad de autodeterminación personal articularse con la necesidad de construir una comunidad compartida?; *tensiones tradición e innovación*, los jóvenes utilizan formas de comunicación en las que el uso y valoración de la información estructuran vida cotidiana e imaginarios; tecno-sociabilidad que sugiere una nueva articulación entre innovación y tradición. Esta suerte de sujeto juventud de relación inestable con educación y trabajo y de concepto político disfuncional a la administración del Estado, no puede sino darse tareas que la exceden, acentuando el discurso de crisis. Como destaca otro sociólogo chileno: “el movimiento estudiantil ha tomado

a su cargo dos cuestiones pendientes en el proceso de democratización del país”, una dirigida a lograr mayor igualdad en el modelo económico-social y, otra, a un sistema político de mayorías. Sin estas dos reformas estructurales, “no es posible cambiar el sistema educativo, trasladando el gasto de la familia al Estado, como corresponde.”<sup>5</sup> La crisis, de algún modo, impone sujetos políticos poco gobernables en el sistema de educación y el de producción, prácticas e instituciones entran en un terreno poco conocido.

La cuestión de la juventud y de sus peripecias para la forma sujeto político social, adquiere creciente relevancia analítica y práctica en las políticas públicas en crisis. Desde el punto de vista de la evolución actual en países latinoamericanos, quizás el segmento más crítico es aquel definido como “no activo” ni vinculado a instituciones tal la educación: son los llamados “ni-ni” porque ni trabajan ni estudian. Según un estudio hecho en la Argentina el 2008, alcanzan al 20% del segmento de los considerados “pobres”, los cuales son a su vez el 36% del total de jóvenes entre 15 y 24 años.<sup>6</sup> Es decir habría en ese país unos 440.000 jóvenes cuya característica demográfica es que presentan problemas estructurales “sin futuro” de educación y trabajo. Así lo destaca explícitamente otra investigadora al hacer un análisis comparativo de países latinoamericanos:

Las condiciones estructurales más duras que mostraban tanto un deterioro general del mercado de trabajo como la configuración de modelos sociales excluyentes, la debilidad de las instituciones educativas, y las condiciones subjetivas de los propios jóvenes, sus relaciones y estrategias en relación al trabajo, no ocuparon lugares centrales en los diagnósticos ni en las acciones.<sup>7</sup>

Un punto considerable es que las crisis no sólo desestructuran la relación economía sociedad sino también el discurso social y académico. Educar para el trabajo pierde así adicionalmente sentido. En contextos de producción desplazable en redes, en los cuales los encadenamientos productivos adquieren las formas etéreas de la comunicación y la dispersión, la carencia de sentido agudiza la crítica, que no es tan móvil como el capitalismo y carece de la capacidad de iniciativa en los desplazamientos de la red. La notable investigación sobre el nuevo despliegue ético del capitalismo (su espíritu) emprendida por Luc Boltanski y Eve Chiappello, de donde proviene esta tesis, agrega que la intervención crítica en contornos de tecnología de la información dispone de centros de cálculo débiles y su acción es más bien



indirecta, mediante la ley, lo que le confiere una cierta inercia. La necesidad de apoyarse en la ley para defender los intereses de los más débiles afectará así la organización crítica con un conservadurismo que no afecta al sistema, premunido éste estructuralmente de una dinámica que supera toda forma legal.<sup>8</sup>

A partir de estos elementos de diagnóstico, el presente artículo busca dar cuenta de ciertas inflexiones teóricas con que la ciencia social tematiza los postulados de la crisis desde el punto de vista del trabajo y de su variable educación. Buscará además presentar un *principio enfático de igualdad*. La consigna de nuestro abordaje podrá ser que si la experiencia de la crisis toca a la educación lo que está proponiendo, en primer lugar, es la cuestión del desarrollo de la sociedad en términos de justicia e igualdad crecientes. El texto hará unas digresiones elementales sobre los problemas científico sociales involucrados, con el fin de precisar contornos y ciertos juegos de igualdad. Nuestro punto está en que la crisis actualiza una vieja pregunta de la teoría crítica: ¿por qué las ciencias modernas sirven al progreso tecnológico, al crecimiento económico y a la gestión racional pero no a la educación y comprensión del mundo y de sí misma que necesita la ciudadanía para lograr justicia?

#### LA PRIMERA DIGRESIÓN SE REFIERE AL CONCEPTO DE CRISIS

Lo que acá está en juego es la diferencia de diagnóstico y, por consiguiente de posibilidades de acción según que la crisis se entienda desde el sistema o desde el mundo de la vida social. El problema es así que si el diagnóstico de crisis se aborda prioritariamente desde el sistema económico, por imperio simple de la realidad “objetiva” la educación tenderá a ser mero recurso tecnológico operando sobre el trabajo o, en el mejor de los casos, input de una innovación que elimina trabajo humano directo.<sup>9</sup>

El discurso de la economía, desencadenante del debate desde la implosión del sistema financiero internacional en septiembre de 2008, entiende la crisis como un desajuste estructural entre patrones de regulación financiera o fiscal y funcionamiento y gobierno efectivos de la economía material. Las finanzas dejan de gobernar y autogobernarse a no mediar un ajuste en ambos polos, el del sistema financiero y el del sistema social. Pero, según la teoría social más difundida hace décadas, las crisis surgen cuando la estructura de un sistema de sociedad, esto es, del conjunto de los sistemas sociales, admite menos posibilidades de resolver problemas que los que requiere para su conservaci-

ón y para su adaptación a los cambios del entorno.<sup>10</sup> La noción sistémica de crisis, así introducida, tiene una derivación natural que pasa casi desapercibida en la presentación que hace de ella el economista. Con razón, el investigador Emmánuel Lizcano habla de los discursos naturalizantes de la crisis de la economía. El autor devela las metáforas de patologización y fetichización que utiliza cierta retórica técnica económica produciendo una ideología que presenta las crisis como procesos de la naturaleza: “los mercados se agitan”, “las bolsas sufren”, “estallan las subprime”, “el tsunami financiero provoca el desplome de los precios”, “sequía crediticia”, “avalancha de clientes”. Poco importa, dice, que esas metáforas sean incongruentes entre sí: tormentas y sequías, avalanchas y estallidos. Lo significativo es que la crisis es una catástrofe natural que, por tanto, se desencadena por sí misma y a todos nos pone en peligro. “No hay pues responsables, solo damnificados”. Urge acudir en la ayuda de éstos y no tardarán en promoverse – ¿quién puede objetarlo? – todo tipo de “operaciones de rescate” de quienes más han sufrido los embates de la calamidad: bancos, mercados, entidades financieras, grandes empresas. La percepción de que ellos mismos pudieran haber sido los causantes del huracán ya ha quedado bloqueada: ¿quién desencadena los huracanes?<sup>11</sup> La idea, como se ve, es un concepto de crisis objetiva, que ocurre por fuera y encima de la acción cotidiana del sujeto social, en ella interviene sólo quién dirige el sistema, no quien lo sostiene, una crisis supuestamente indiferente a las condiciones de la integración social.

*¿por qué las ciencias modernas sirven al progreso tecnológico, al crecimiento económico y a la gestión racional pero no a la educación y comprensión del mundo y de sí misma que necesita la ciudadanía para lograr justicia?*

El economista entonces propondrá un ajuste estructural en las nuevas condiciones, normalmente centrado en la recuperación abstracta de las condiciones de gobierno macro del sistema económico, sin mayor referencia a la configuración política que lo haga posible, es decir, que establezca las premisas sociales de su legitimidad y eficacia real. En algún caso, y superando las restricciones de la economía neoclásica dominante, propondrá modificación de ciertos patrones de regulación financiera en un sentido institucional, diversificación y especialización productiva,

---

sin preguntarse tampoco demasiado por las condiciones políticas de posibilidad relevantes. En todos los casos, la relación educación-trabajo será ignorada en el nivel analítico macro utilizado o se la dará por derivada, sus cambios positivos serán derivados, de modo inverosímil, aclaremos, de los cambios de la estructura de la economía.

Ya la teoría de la acción social hace treinta años nos advertía lo problemático de interpretar los indicios de malestar social y carencias de razón y legitimación del sistema como un ajuste estructural a la complejidad de la sociedad.<sup>12</sup> Esta indistinción entre racionalización del mundo de la vida y complejización del sistema económico o administrativo imposibilita los deslindes necesarios para comprender el malestar moderno, omite lo propio de la crisis social, su sentido. El punto es que para los sistemas cuyas estructuras y orden deben garantizarse continuamente a través del ajuste a un ambiente indeterminado y multivariado, la precariedad es un estado ordinario; que ella desemboque en crisis es algo que sólo puede ponderarse en el caso de que, como sucede con los seres vivos, los requerimientos para la continuidad de la vida puedan ser establecidos sin error. Sin pretensiones teóricas mayores, no podemos sin embargo olvidar la vieja lección que los sistemas sociales no mueren de modo análogo a como lo hacen los organismos naturales, las crisis no son enfermedades. El sociólogo sólo está autorizado a hablar de crisis social cuando grupos sociales importantes lo hacen; es decir, cuando los cambios estructurales que induce el sistema son visualizados como riesgos para la permanencia de tales grupos, amenazas para su sobrevivencia. No sólo la del analista, sino la perspectiva interna a la acción parece, entonces, imprescindible para la evaluación válida de una ruptura social y esto hoy, en crisis, puede ser más patente que ayer. Podría decirse y se nos ha dicho que un concepto de racionalidad amplia que incorpore el saber del actor social permite identificar con eficacia política prácticas experiencias “irresolubles” o “incongruentes”, de origen estructural, que significarían anomalías sociales. Lo problemático es que el análisis de sistemas, tal cual lo conocemos, carece de herramientas conceptuales para relevar las racionalidades en la acción; para ese análisis, la noción de crisis significa un ruido en las relaciones de intercambio, aislado de la experiencia del actor e independiente de toda autopercepción subjetiva. Analizar el malestar de la sociedad desde la perspectiva del funcionamiento de los sistemas sociales permitiría entender la crisis de acuerdo con sus dinámicas de control; su modelo sería el de los procesos económicos de inflación y deflación, dejando abiertas las cuestiones de integración y desarrollo de la sociedad: ¿es eso aceptable democráticamente en nuestros países en pleno siglo de la comunicación sin fronteras?

Por otro lado, si el análisis sistémico del malestar social tiene las dificultades descritas ¿hasta dónde la crisis global en tanto sistémicamente financiera es captable hoy, de modo útil para la política, con los dispositivos analíticos de la teoría crítica “clásica”? Lo poco que podemos sugerir es que la pregunta demanda un punto de vista sociológico más amplio que el del

---

*Esta indistinción entre  
racionalización del mundo de la  
vida y complejización del sistema  
económico o administrativo  
imposibilita los deslindes necesarios  
para comprender el malestar  
moderno, omite lo propio de la crisis  
social, su sentido.*

---

economista sistémico. La experiencia del debate público habido hasta ahora en los más heterogéneos contextos nacionales, por la perplejidad y dispersión que constituyen su imagen, otorga fuerza al argumento de reflexividad sociológica económica que postulamos y es ese argumento el que determina nuestra visión. Nos parece que el campo intelectual en que se ubica esta inquietud es el de una sociología política, necesariamente alimentada por un pensar filosófico que, en los tiempos que transcurren, pugna por encontrarse con ella como prueba de mutua fertilidad. Conjunción de líneas de pensamiento social que, quiérase o no, por exigencias de realismo y eficacia, debe dialogar e integrar, interactuar con las teorías económicas más abiertas al diálogo conceptual y práctico hoy actuantes. Sólo en esta perspectiva práctica, de una integración social conceptualizada entre sociología y filosofía política en diálogo con teorías económicas de la producción real puede encontrar su lugar la reflexión educación-trabajo en la crisis.

#### **LA SEGUNDA DIGRESIÓN SE REFIERE AL PAR TEORÍA Y PRÁCTICA**

Como fue sugerido por Jarbas Novelino Barato, la idea es que aun en el aprendizaje de las tecnologías informacionales, supuestamente saturadas de información o conocimiento (léase teoría), el predominio desigualador de la teoría sobre la práctica, habitual en el discurso ilustrado, no es gratuito. A pesar de no corresponder históricamente al modo por el cual el conocimiento es elaborado en el plano individual y social, sostiene Jarbas, ese predominio impone su orden a la educación profesional<sup>13</sup> y las políticas públicas. En la base del fenómeno, agrega, hay una desigualdad de saber, una subvaloración del

potencial epistémico y didáctico de que es portadora toda práctica productiva, un argumento de la modernidad según el cual “una buena base teórica formaría profesionales con mayor capacidad de adaptación a las demandas del mercado”, que decidiría en cada empresa y oportunidad qué habilidades y saberes el profesional debería aprender. Tal lógica atrajo incluso a los educadores críticos. No se percibe, concluye Jarbas, que la ausencia de un registro de saber hacer sólido e independiente de los caprichos del mercado empobrece las posibilidades del profesional de negociar y realizar su trabajo.<sup>14</sup> Se manifiesta entonces, así, una dificultad para percibir la sabiduría que sólo existe en la práctica. “En general, las prácticas son vistas como actividades simples, meros resultados de una conformación del organismo a ciertos estímulos ambientales”, automatismos desprovistos de inteligencia “o como dimensión de un comportamiento que puede, en lenguaje behaviorista, ser *modelado*”,<sup>15</sup> reproducido en y para otros organismos sin intervención del conocimiento humano.

Las formulaciones de Jarbas sobre el valor saber de la práctica del trabajo convergen con las tradiciones de la teoría crítica. Como ha recordado la sociología que busca encontrar el “intelectual orgánico” (nuestro teórico de razón práctica), Antonio Gramsci insiste en la practicidad a todo costo de la teoría social. La filosofía de la praxis, dice, “es el historicismo absoluto, la mundanización y la terrenalidad absoluta del pensamiento, un humanismo absoluto de la historia. En esta línea debe ser excavado el filón de la nueva concepción del mundo.”<sup>16</sup> En este enunciado de un pensamiento propiamente experiencia popular, nos importa su énfasis en la noción de teoría práctica, hoy diríamos interacción comunicativamente mediada o interpretación como “historia en acción”. Gramsci dio a sus hiper leídos “cuadernos de la cárcel” una cierta homogeneidad, de modo que “el espíritu popular

creativo” y un método de dialógico están en la base de su obra.<sup>17</sup> Así dirá del científico político que

no es un simple científico, es un hombre apasionado, un político en acción y por eso no puede ocuparse del «deber ser» [entendido no moralísticamente]. La cuestión es más compleja: se trata de ver si el «deber ser» es un hecho arbitrario o un hecho necesario, si es voluntad concreta, o veleidad, deseo, sueños nebulosos. El político en acción es un creador; pero no crea de la nada, no saca de su cerebro sus creaciones. Se basa en la realidad efectiva [...] El «deber ser» entra en el campo, no como pensamiento abstracto y formal, sino como interpretación realista y única historicista de la realidad, verdad, como única historia en acción o política.<sup>18</sup>

Ciertas tesis de Jacques Rancière profundizan la concepción de la inteligencia práctica compatible con la pasión por la inteligencia intersubjetiva y dialógica del hombre común que muestra Bajtin en el epígrafe. Rancière pone al respecto un énfasis clave: el *antielitismo* como condición de cualquier teoría que aspire a su valorización práctica. Rechaza así cualquier categorización del intelectual como especialista del trabajo del pensamiento. Sólo es alguien, dice, que toma la palabra allí donde otros callan o faltan otros sujetos políticos, gracias a cierta reputación como estudioso o artista y a una autoridad reconocida. Hay que invertir, agrega, esa condición pública que le reconoce autoridad en las cosas de la mente, discutiendo su intervención en la política y la sociedad. La figura del especialista del pensar tiene mucho de farsa al igual que la de reunir a intelectuales para la tarea del pensamiento. La designación “intelectual” sólo significa una categoría de la división entre teoría y práctica y ya no existe un vínculo entre la condición de erudito y la causa de la libertad ni una vocación específica del artista o del poeta para oponerse al poder.<sup>19</sup> En suma

La «condición intelectual» no es más que la condición general del animal humano, como animal tomado por las palabras que atraviesan el curso «normal» de la vida individual y colectiva. Los manifiestos intelectuales de hoy, así como los manifiestos obreros de ayer, reúnen individuos no según su ocupación o su pertenencia sino según sus recorridos singulares en el mundo de la igualdad de los seres hablantes, según sus experiencias particulares de esta propiedad general del animal literario que funda al animal político: experiencia de una comunidad suspendida en el trabajo azaroso de las palabras entre los cuerpos, en la riesgosa medida de su justa encarnación, entre la nada de lo inexistente y el todo de la incorporación.<sup>20</sup>

Lo que constituye el pensamiento es así la experiencia de la palabra de la comunidad política. En nuestros términos: la eficacia de una teoría social depende de la experiencia de la palabra con que ha surgido y encarnado en comunidad, es un juicio y un efecto de comunidad, discurso de experiencia como bien común.<sup>21</sup> La moderna investigación psicosociológica sobre los tópicos del habla como factor de comunidad tiene por lo menos un siglo de experimentación y síntesis. Para uno de sus más destacados animadores, Lev Vygotsky, el uso de la palabra cambia la inteligencia y con ello la naturaleza/historia humana: “la gente no sólo posee herramientas mentales, sino que es poseída por ellas. Los medios culturales, el habla en particular, no



son externos a nuestras mentes, sino que crecen en su interior, creando así una «segunda naturaleza»»; el dominio de medios culturales transforma la mente, agrega Vygotsky, “un niño que ha dominado la herramienta cultural del lenguaje, jamás será el mismo niño”.<sup>22</sup> En otros términos, lo que merece la designación de teoría surge sólo de su práctica. La consecuencia es que si se toma la conciencia como *materia* de estudio, el principio explicativo se debe buscar en algún otro estrato de la realidad, “la actividad socialmente significativa puede desempeñar este papel y servir como generadora de conciencia.”<sup>23</sup> La conciencia surge de la interacción comunicativa, el habla coordinaba la acción (no sólo la expresaba o representaba):

La palabra oída es un excitante, la palabra pronunciada es un reflejo que crea ese mismo excitante. Estos reflejos reversibles, que originan una base para la conciencia (entrelazamiento de reflejos), sirven de fundamento a la comunicación social y a la coordinación colectiva del comportamiento, lo que indica, entre otras cosas, el origen social de la conciencia.<sup>24</sup>

#### UNA DIGRESIÓN DEL SABER Y DESIGUALDADES DE PODER

El juego es ahora sobre las formas desigualantes que el saber común puede adquirir incluso cuando es comunicativo y práctico. Para una bien sustentada tesis de la sociología del trabajo francesa, incluso en un país de fuerte tradición estatal, en el que la educación general es principio rector del sistema educativo, opera una ideología de orden unidimensional de saberes, el saber científico determina el saber técnico y éste a su vez el profesional (entendido como el que resuelve problemas no previsibles de la práctica del trabajo):

Esta jerarquía, que descansa sobre el postulado de un *orden unidimensional de los saberes*, según el cual los saberes técnicos serían una aplicación de los saberes científicos y los saberes profesionales una aplicación de los saberes técnicos, se traduce, después del V Plan, en las nomenclaturas utilizadas para gestionar la evolución de las formaciones a partir de la del empleo. Lejos de ser simples instrumentos técnicos de administración y de previsión estas [nomenclaturas] contribuyen a organizar la realidad. Es en efecto en términos de nivel que son enunciadas las líneas de fuerza de una política. El objetivo ‘80% de una clase de edad a nivel bac’ es una ilustración elocuente.<sup>25</sup>

Nos proponemos tratar acá el vínculo educación-trabajo como práctica comunicativa al modo con que lo ha teorizado Jürgen Habermas. Constatemos de partida que, más allá de cierta

generalización que contrapone teorizaciones comunicativas a la genealogía del poder de Michel Foucault, algunas investigaciones actuales establecen entre ellas conexiones inesperadas.<sup>26</sup> La posibilidad de una práctica que genera teoría gana así riqueza con las observaciones (a veces contrafácticas) que opone Foucault al Habermas de la teoría de la acción comunicativa (TAC). Ambos, sostiene Thomas McCarthy, reconocen la primacía de lo práctico sobre lo teórico, entienden que el conocimiento es discurso social y, por consiguiente, que en la teoría, como en toda actividad social, hay presupuestos prácticos y normativos de los cuáles nunca se podrá tener plena conciencia y controlar en su totalidad. Ambos también ven la necesidad de una perspectiva objetivadora “externa” para evaluar más allá de significados compartidos, presupuestos, y su recuperación hermenéutica.<sup>27</sup> Para Foucault las prácticas deberán ser tratadas – y criticadas – como relaciones de fuerza, para la TAC deberán serlo como interacciones lingüísticas en las cuáles es posible decir no, a partir de supuestos ideales compartidos, inevitables en una interacción de argumentos, palabra y conversación.

Sin duda comunicar  
es una manera de actuar  
sobre otros



Pero las sugerencias más potentes al discurso de la distorsión entre y práctica vendrán de las distancias analíticas que Foucault establece entre ambas según los efectos de poder que implican. Como se sabe, para él, poder es un modo de acción que dirige y estructura el campo de acción de otros, se impone entonces distinguir entre relaciones de poder y vínculos de comunicación que transmiten información por medio del lenguaje. Sin duda comunicar es una manera de actuar sobre otros, pero la producción y circulación de significados pueden tener por objetivo o consecuencia efectos de poder que no son un simple aspecto de la comunicación, sino que tienen su especificidad.<sup>28</sup> Criticándola



explícitamente, Foucault señala que al analizar la dominación, la comunicación y la acción con arreglo a fines, la TAC no ve tres dominios de prácticas, como sostiene, sino tres “trascendentales”, que en tanto tales son inespecíficos. Para comprender “relaciones de poder”, “nexos de comunicación”, “capacidades objetivas”, el ámbito de cada uno debe ser especificado,<sup>29</sup> lo cual no implica dominios separados, sino 1) un dominio de las cosas, de la técnica, del trabajo y de lo real; 2) otro de la comunicación, de la reciprocidad y del sentido y 3) otro de la dominación, de la desigualdad y de la acción de los hombres sobre los hombres. Esas relaciones, de hecho se apoyan de modo recíproco y sirven de instrumentos unas a otras. La puesta en obra de capacidades objetivas implica nexos de comunicación (de información previa o de trabajo compartido) y está ligada a relaciones de poder (de tareas obligatorias, de gestos impuestos por tradición o aprendizaje, de división del trabajo). El poder en términos foucaultianos anuncia más bien dificultad que posibilidad de una práctica que se verifique como generación de teoría, si la hay sería disciplina.

La idea es que los vínculos comunicativos son de actividades orientadas a fines y sólo porque modifican el campo informativo de los interlocutores inducen efectos de poder. Las relaciones de poder se ejercen a través de la producción e intercambio de signos, no son disociables de las actividades orientadas a fines, se trate de las que permiten ejercer ese poder (como las técnicas de adiestramiento, los procedimientos de dominación, las maneras de obtener obediencia) o de las que requieren relaciones de poder (la división del trabajo, la jerarquía de tareas). Por cierto que la coordinación entre estos tres tipos de relación no es ni uniforme ni constante, continúa Foucault, no hay en una sociedad dada un tipo general de equilibrio entre ellas, sino más bien diversas formas y lugares, circunstancias u ocasiones donde obedecen un modelo específico, *bloques* en los cuales el

ajuste de capacidades, redes de comunicación y relaciones de poder constituye sistemas regulados y concertados, “un bloque de capacidad-comunicación-poder”.<sup>30</sup>

Estos bloques, o la puesta en obra de capacidades técnicas, el juego de las comunicaciones y las relaciones de poder son ajustadas unas a otras, según fórmulas reflexionadas, constituyen lo que se puede llamar, ampliando un poco el sentido de la palabra, «disciplinas».<sup>31</sup>

La lección de Foucault para un discurso práctico es así enérgica: la jerarquía de saberes que somete el saber práctico al técnico y éste al científico, mencionada más arriba, consiste en un bloque disciplinante del orden del sistema. Habrá que reconstruir en cada caso la genealogía de ese bloque para tener una visión objetiva del proceso. Pero para construir saberes de práctica podemos volver a apoyarnos en McCarthy cuando trata la relación entre acción comunicativa y racionalidad de hecho para entender la advertencia de Foucault. Para ponderar la validez y utilidad de la genealogía desarrollada por éste, dirá, no hay que optar entre ella y la teoría crítica “sino combinarlas en la construcción de historias del presente informadas teóricamente y orientadas prácticamente.”<sup>32</sup> Puesto que la verdad es “una cosa de este mundo”, Habermas puede estar de acuerdo en que “poder y saber se implican directamente el uno al otro [...] el sujeto que conoce, los objetos que conocer y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas”<sup>33</sup>. Pero se impone una distinción crucial para abrir la mirada de la genealogía al análisis lingüístico de la acción. La clave explicativa dirá que hay procesos de conocimiento distintos entre sí en su configuración de la acción, la experiencia y el lenguaje: unos se orientan por un interés técnico en la producción de cosas, otros por un interés práctico en la producción de sociedad y otros por un interés emancipador en el individuo autónomo. Como bien recuerda McCarthy, esa distinción se hace en la TAC con el propósito de no identificar la racionalidad instrumental con la racionalidad misma. Interpretar la racionalización sociocultural capitalista sólo como la hegemonía de la técnica, de control y de poder, de dominación y de administración, no sólo es erróneo sino parcial e unilateral. No capta la selectividad de la modernización capitalista, su fracaso en desarrollar las dimensiones de la racionalidad creadas por la moderna comprensión del mundo. Estamos así en el campo de las complejidades y dificultades de una conformación comunicativa del discurso teórico con intención práctica o, en los términos de nuestro objeto, del discurso de la educación que busca realizarse como práctica de trabajo.<sup>34</sup>

En suma, la trama entre teoría comunicativa y analítica foucaultiana del poder advierte contra el peligro de un ejercicio instrumental de la razón que elimina su calidad práctica. ¿Es ésta, por ejemplo, una advertencia paralela al uso de la formación como factor simple de regulación del mercado de trabajo? Al respecto, un equipo de investigación brasileño, siguiendo a Foucault, ha indagado formas de incremento de la “gubernamentalización” de los Estados vía el tratamiento de ciertas categorías sociales (jóvenes como los “ni – ni” mencionados antes) según



*poder y saber se implican  
directamente el uno al otro [...] el  
sujeto que conoce, los objetos  
que conocer y las modalidades  
de conocimiento son otros tantos  
efectos de esas implicaciones  
fundamentales del poder-saber y de  
sus transformaciones históricas*



principios de “riesgo y vulnerabilidad” sistémicos, sin relación a la conformación y formación del sujeto social. Por ejemplo, la genealogía foucaultiana permite comprender cómo el desempleo y el trabajo son reducidos a modos de poder político y pedagógico, “estrategias que pretenden calificar un contingente poblacional específico ora como «incluído» ora como «excluído» del sistema de derechos.”<sup>35</sup> El foco de análisis, insisten, no debiera verificar la eficacia de las políticas de calificación profesional y de empleo que intentan viabilizar el ingreso de la juventud al mercado de trabajo, sino más bien evidenciar cómo la condición juvenil es codificada según factores de incertidumbre, precarización, violencia, riesgo y vulnerabilidad, en el ámbito de las políticas públicas. La formación profesional de jóvenes será de racionalidad no formativa sino gubernamental.<sup>36</sup>

### DISGRESIONES SOBRE LA IGUALDAD DE LA INTELIGENCIA HUMANA

Es posible y resulta interesante a nuestro empeño constructivo de razones practicables entre educación y trabajo poner en relación la idea de Gramsci de una teoría que juega su valor a la suerte que corra en la práctica social con las tesis de Rancière que han desarrollado un esfuerzo enorme por igualar inteligencia culta e inteligencia práctica común. Hay en éste resonancias con Gramsci, sobre todo, cuando busca desacralizar y secularizar los productos de lo que el marxismo ha designado superestructura. Rancière insiste por ejemplo en un poder que puede ser ganado por los trabajadores por la vía de argumentar la posibilidad de una vida en comunidad antes que de “fundar un contra-poder”. Demostrar, dice, “que los que piden igualdad tienen con justicia derecho a ella, que participen en un mundo común en el que pueden probar que tienen razón y que es necesario que ello sea reconocido por el otro.”<sup>37</sup> Este Rancière de apariencia gramsciana hablará entonces de un trabajo de la igualdad de la teoría, que no es en modo alguno una exigencia que se le pone a ésta sino ni una presión sobre ella, sino una prueba que la práctica se impone a sí misma y en virtud de la cual adquiere visos de emancipación: “emancipar a los trabajadores no consiste en mostrar el trabajo como principio fundador de la sociedad nueva, sino en sacar a los trabajadores del estado de minoría,” probar que efectivamente pertenecen a la sociedad, que se comunican en un espacio común a todos; que no son solamente seres de necesidad, de queja o grito, sino *seres de razón y discurso*, “que pueden oponer razón a las razones y esgrimir su acción como una demostración.”<sup>38</sup>

A contrapelo de estas razones de la experiencia política e histórica, el sistema económico capitalista, aun el más avanzado del siglo XXI, tiende inexorablemente a reproducir la división entre trabajo intelectual y trabajo manual que contribuyó a originarlo y que constituye una estructura básica de la desigualdad social. Dos investigadores brasileños que indagan prácticas de “desarrollo de las personas” en empresas, por ejemplo, verifican que a pesar de que ciertas condiciones de competitividad exigirán



desarrollar un sentido de proyecto compartido, sustentable en el largo plazo entre empresa y colaboradores, “en gran parte del discurso formal de las organizaciones se concibe al trabajador como un insumo más, un hombre operacional o reactivo, lo que de cierta forma inviabiliza la construcción de una educación corporativa de orden superior, transformadora, comprometida en alcanzar resultados de largo plazo.”<sup>39</sup>

Por esa inercia de estructuras básicas de desigualdad en las relaciones de producción de pedagogía es que a la crítica le interesa insistir en los conceptos de igualdad. Para Rancière, en contra de la pedagogía reinante en Occidente, el aprendizaje de teorías no depende del diferencial de inteligencia humana, menos aún de la calidad de la explicación que el teórico ofrece a sus interlocutores, sino de las particularidades de la intervención del actor en ellas. Podemos vincular este principio de igualdad epistémica de la inteligencia con intuiciones similares generadas en nuestros contextos, algunas de cuyas tradiciones de saber se han destacado por el rigor teórico con que enfrentaron los problemas de la práctica social inteligente. José Aricó, por ejemplo, insiste que la idea democrática vuelve practicable la posibilidad de igualar teoría y práctica, supone en el límite una sociedad de iguales en la cual la soberanía reposa en el pueblo. El autor comparte, por cierto, el escepticismo de la ciencia social sobre la posibilidad de una sociedad que se ordene igualitariamente. La creencia, dice, “en que la sociedad vuelve traslúcida las relaciones entre los hombres mediante una profundización del ideal democrático despierta hoy sonrisas de conmiseración en los teóricos políticos que saben hasta dónde la complejidad de la sociedad” vuelve irreal la pretensión de una sociedad que se autodetermina igualitariamente. Pero a pesar de ello, agrega Aricó, el lenguaje político pareciera no querer

desterrar la pretensión (teórica) de una sociedad de iguales. Tal vez si se razona sobre este hiato entre teoría y política “se pueda llegar a la conclusión de que admitir que en el mundo moderno las relaciones no son traslúcidas conlleva, más allá de las intenciones de la teoría por enderezar el discurso político, una aceptación de lo existente, otra manera de racionalizar lo real, de hacer de lo que está lo que vale la pena que esté.”<sup>40</sup> El punto entonces es que si la teoría no se auto comprende como una pura racionalización de la sociedad, quizás se pueda explicar la igualdad práctica que buscamos, las condiciones de acceso al saber, por ejemplo, pueden hacerse visibles.

En el horizonte de las consideraciones precedentes, toma lugar una epistemología cuyo discurso de saber traspasa el hiato mencionado por Aricó y, aún con restricciones, es tendencialmente igualitario entre teoría y práctica, academia y política, educación y trabajo. A partir de una minuciosa investigación de ciertas experiencias de aprendizaje realizadas a comienzos del siglo XIX por Joseph Jacotot, un maestro que sostenía la inutilidad e irracionalidad de la pedagogía que se realiza como explicación, la tesis de Rancière es una enfática afirmación de la igualdad de la inteligencia humana. “No hay dos tipos de mente, dice, la desigualdad existe en el orden de las *manifestaciones* de la inteligencia, según la menor o mayor energía que la voluntad le comunique a la inteligencia para descubrir y combinar nuevas relaciones, pero no hay jerarquía de capacidades intelectuales. La toma de conciencia de esta igualdad de naturaleza se llama *emancipación* y es lo que abre el camino para cualquier aventura en el país del saber.”<sup>41</sup> Se trata así de aventurarse, afirma, y no de aprender más o menos bien, un método de pensar.

La afirmación del “principio de igualdad” de base de la idea práctica es un tópico definitorio del concepto político. El estatuto de ese principio, dice Rancière sin embargo, debe precisarse, la igualdad “no es un dato que la política aplica, una esencia que encarna la ley ni una meta que se propone alcanzar, no es más que una presuposición que debe discernirse en las prácticas que se ponen en acción [...] la presuposición igualitaria debe discernirse hasta en el discurso que pronuncia la fatalidad de la desigualdad.”<sup>42</sup> Es un deber o un derecho de igualdad lo que permite materializar la construcción correcta de una teoría. Pero, agregaríamos trayendo este Rancière a nuestro contexto, es el desacuerdo entre discurso de teoría y discurso de práctica lo que lleva a “poner en acto la inteligencia” humana. Así, la inscripción de la igualdad como norma del discurso inteligente define “una esfera de comunidad y de publicidad” y hace que toda realización

igualitaria queda determinada “por la discusión pública entre sujetos específicos”.<sup>43</sup> Una teoría entonces igualada a la práctica, un saber inteligente, dependerá del grado de comunidad y de calidad pública de la discusión colectiva con que se manifieste. A objeto de reforzar los argumentos de nuestra tesis extensiva sobre el valor igualdad de cierta teoría practicada, es inexcusable señalar la similitud de significaciones de este principio de igualdad rancieriano con las que manifestara recursivamente Gramsci en su *filosofía de la praxis*. La cita es famosa:

Hay que destruir el prejuicio muy difundido de que la filosofía es algo muy difícil por el hecho de que es la actividad intelectual propia de una determinada categoría de científicos especialistas o de filósofos profesionales y sistemáticos. Por lo tanto, hay que demostrar «preliminarmente» que todos los hombres son «filósofos», definiendo los límites y las características de esta filosofía espontánea, propia de todo el mundo, esto es de la filosofía que está contenida: 1) en el lenguaje mismo, que es un conjunto de nociones y de conceptos determinados [...] 2) en el sentido común y buen sentido; 3) en

la religión popular y por lo tanto en todo el sistema de creencias [...] Habiendo determinado que todos son filósofos, aunque sea a su manera, inconscientemente, porque incluso en la mínima manifestación de cualquier actividad intelectual, el «lenguaje», se halla contenido una determinada concepción del mundo, se pasa al segundo momento, el momento de la crítica y de la conciencia [...] elegir la propia esfera de actividad, participar activamente en la producción de la historia del mundo, ser guía de sí mismos y no ya aceptar pasivamente y supinamente desde el exterior el sello de la propia personalidad.<sup>44</sup>

Gramsci, como vemos, presa quizás de su noble inclinación a dar sentido práctico y hacerse responsable de sus elaboraciones teóricas, encuentra tres tipos de valor de igualdad de la inteligencia en la doxa u opinión común, que la

hacen potencialmente activa y emancipadora: el uso conceptual (léase organizador) del lenguaje; el potencial del sentido común como buen sentido y la función de saber normativo que poseen las creencias y convicciones populares. No obstante, el pasaje por la igualdad sustantiva de la inteligencia humana encuentra ecos en el pensamiento de autores aún más alejados contextualmente que Gramsci de Rancière. Así, José Aricó hablando del intelectual y dirigente comunista peruano José Carlos Mariátegui descubrirá en éste un modo reconstructivo y no ecléctico de concretar la teoría, basado en la idea de que la igualdad de la realidad determina la igualdad del pensamiento: “Mariátegui, de hecho, no pecaba de «eclecticismo»” sino que se mantenía firmemente aferrado a la convicción de que la unidad de la historia no es un presupuesto, sino una continua realización progresiva, y que es solamente la igualdad de la realidad lo que puede determinar la igualdad



*si la teoría no se auto comprende  
como una pura racionalización de la  
sociedad, quizás se pueda explicar la  
igualdad práctica que buscamos, las  
condiciones de acceso al saber, por  
ejemplo, pueden hacerse visibles.*

del pensamiento.<sup>245</sup> Hay una cuestión metodológica relevante en la herencia intelectual que dejó Mariátegui, dice Aricó, una distinción en la actitud mental, el estilo de razonamiento teórico de concepción y visión política (hoy diríamos proyecto) que sólo puede medirse en forma fructífera con la realidad: 1) si es capaz de no separar el juicio sobre un fenómeno histórico del proceso de su formación; 2) si en el examen de dicho proceso no convierte a una de sus características en un elemento tal que le permita suprimir a todas las otras.<sup>246</sup>

Retornando al igualitarismo de Jacotot, Rancière -en una entrevista- recuerda que para éste todo hombre de pueblo era capaz de concebir su dignidad humana, medir su propia capacidad intelectual y decidir cómo utilizarla. El acto del maestro, así, “que obliga a otra inteligencia a funcionar es independiente de la posesión del saber, es posible que un ignorante permita a otro ignorante saber lo que el mismo no sabe”; es posible, por ejemplo, que un hombre de pueblo analfabeto le enseñe a otro analfabeto a leer”. La figura que surge de este discurso es la del “maestro ignorante”, alguien que enseña sin transmitir ningún conocimiento, que disocia su conocimiento del ejercicio de la docencia, que demuestra que aquello que llamamos “transmisión del saber” comprende en realidad dos relaciones intrincadas que conviene disociar, una de “voluntad a voluntad” y otra de “inteligencia a inteligencia”.<sup>47</sup> En definitiva es una relación política, la de una voluntad con otra voluntad, lo que permite una construcción de saber que supera el monopolio profesoral de la explicación pedagógica y gana así la autonomía y emancipación de todo acto formativo auténtico: el método de la igualdad es ante todo el método de la voluntad, se puede aprender sólo cuando se lo quiere, mediante la tensión del deseo propio o la exigencia de la situación.<sup>48</sup>

Para Rancière, la clave del sentido que podría imprimir la formación al trabajo está en su capacidad de abandonar su pretensión explicativa y valorar el saber que el práctico dice con su actividad. El maestro, asegura, es sólo una autoridad, una voluntad que ordena al ignorante que haga su camino, echa a andar las capacidades que el alumno ya posee, la capacidad que todo hombre demostró logrando, sin maestro, el más difícil de los aprendizajes: aprender a hablar.<sup>49</sup> El problema, agrega Rancière, reside en la lógica misma de la razón pedagógica, en sus fines y medios. El fin normal de la razón pedagógica es el de enseñar al ignorante aquello que no sabe, suprimir la distancia entre ignorante y saber. Su instrumento es la explicación, explicar es disponer del saber que debe ser transmitido en conformidad con las capacidades

supuestamente limitadas de los seres que deben ser instruidos. Pero, pronto esta idea se revela envidiada, habrá que explicar la explicación, pues esta es siempre insuficiente. Jacotot y con él Rancière concluyen, en buena lógica, que “si la explicación puede llegar a ser infinita es porque su función esencial es la de volver infinita la distancia que ella está destinada a reducir”, la del maestro respecto del alumno. En suma “el método de la explicación constituye el principio mismo del sometimiento, por no decir del embrutecimiento”.<sup>50</sup>

Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes o estúpidos.<sup>51</sup>

## REFLEXIONES DE RESULTADO

En una investigación que realizamos hace quince años sobre las dinámicas y estructuras de la relación educación-trabajo y los modos y calidades de ciertos cambios de productividad tecnológica en empresas argentinas, concluíamos que un factor clave era la generación de una *cultura tecnológica solvente* en el ambiente compartido por la formación y el trabajo.<sup>52</sup> Se designaba así el conjunto de saberes sedimentados en la experiencia que permiten a las personas moverse satisfactoriamente en o (neutralizar los riesgos de) el mundo productivo. Ese saber culto no se transmite como un conocimiento, los individuos y colectivos le incorporan

sus saberes, lo interpretan y recrean viviéndolo, experimentándolo en el mundo de vida y de trabajo que la cultura del espacio colectivo les abre. La llave de una cultura tecnológica solvente es la *experiencia* productiva de los actores y del contexto organizacional e institucional implicado. Experiencia dramática (en términos de shock) y controlada (programada, formativa) cuya trayectoria es un aprendizaje tecnológico, una tecnologización de las tradiciones de proceso y producto que integran la experiencia. La persona solvente será entonces aquella que valida y solidifica sus conocimientos y saberes captando e interpretando válidamente las formas de estructuración y logros de experiencia articulados

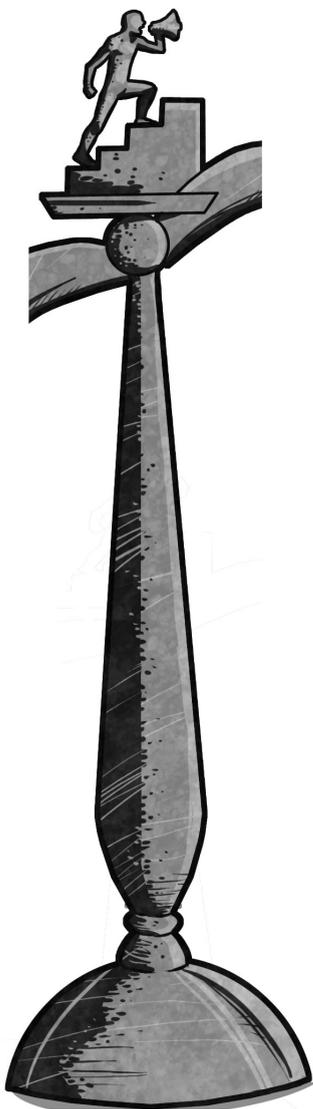
por lenguajes tecnologizados. La cultura tecnológica solvente dota de lenguajes capaces de fundar modos más “intelectuales” y metódicos de relación del trabajador con las cosas, con los otros y consigo mismo, para intervenir agregando valor y vivir cotidianamente con un mínimo de riesgos en el mundo de la producción informacional y de redes.

■

*La figura que surge de este discurso es la del “maestro ignorante”, alguien que enseña sin transmitir ningún conocimiento, que disocia su conocimiento del ejercicio de la docencia*

● ● ●

En ciertos procesos actuales de crecimiento económico y desarrollo, como el argentino, esta distinción cultural tecnológica adquiere creciente importancia para el lenguaje de gobierno como de la sociología. Constatarlo agrega, por supuesto, datos de contexto indispensables para una visión actualizada del vínculo educación trabajo. Un texto que tematiza tecnología y “lenguaje nacional” ilustra nuestra reflexión. Surgido mientras se realiza una exposición de ciencia y tecnología de amplio impacto público, el texto afirma que si la globalización es el pasaje a una reconstrucción democrática de la experiencia humana entonces, también, debe designar un acceso a las tecnologías y a una transformación del lenguaje público que no sea efecto de dominación tecnológica sino autoconciencia colectiva. Por primera vez en la Argentina desde 1983, se dice, se ponen al desnudo saberes técnicos que antes la política cubría con su manto genérico y que, ahora, vuelven “en una época singularmente regida por el sentimiento de que «la política está al mando»”. Y en sociedades de medios de comunicación lingüísticamente penetrantes, es necesario emancipar el lenguaje para emancipar las tecnologías, a la vez que imprescindible una cultura crítica que movilice todo



el potencial y la “siempre azarosa riqueza conceptual” del lenguaje cotidiano. Como vemos, la tesis piensa la articulación de política y lenguaje como factor constructivo de “cultura tecnológica solvente” y, en suma, de un vínculo educación trabajo eficaz en instituciones del Estado y de la economía: en ciertos casos la tecnología echa raíces socialmente visibles en la economía política y la formación profesional se “culturaliza”.

Como de la cultura tecnológica solvente se desprende un aire de democracia, es resultado de estas reflexiones una pregunta sobre la igualdad social. Una cultura de ese talante podrá integrar en su patrimonio la crítica de la crisis sistémica que encabeza nuestro texto (i), asumir la fuerza política intelectual de una educación que con/funde teoría y práctica (ii), sostener que el saber movilizado en el trabajo se sobrecarga de control disciplinario (iii) y, luego, corregir esta tesis afirmando la igualdad emancipadora de la inteligencia movilizada en acto (iv). Se dibujará así un paisaje conceptual y político amplio para las demandas de un nuevo vínculo entre educación y trabajo.

• • •

*la justicia de la educación no está tanto en la cantidad de alumnos pobres que acceden a la elite profesional sino en la calidad de la escuela y de los ámbitos de aprendizaje de los alumnos de poder socialmente más débil.*

Pero todo ello renueva la pregunta por la justicia, lo que hemos llamado un *principio enfático de igualdad*. Al respecto anotaremos sólo una observación genérica: el concepto de justicia de nuestras tesis es más de “igualdad de posiciones” (modelo solidaridad social) que de “igualdad de oportunidades” (modelo mérito individual), por citar una distinción sociológica que se extiende hoy.<sup>53</sup> Se trata, dice su autor, de reducir las desigualdades de ingresos, de condiciones de vida, de acceso a servicios y de seguridad que vienen asociadas a la estructura social y a sus posiciones y relaciones de poder. En los términos de nuestro objeto, la justicia de la educación no está tanto en la cantidad de alumnos pobres que acceden a la elite profesional sino en la calidad de la escuela y de los ámbitos de aprendizaje de los alumnos de poder socialmente más débil. Para ser técnica y socialmente sustentables, tecnología, educación y trabajo, en fin, exigen en la base una configuración política, un diseño de instituciones y una comprensión del conflicto que puedan pasar exitosamente la prueba de la justicia, el juicio de la sociedad sobre su desarrollo y fortalecimiento colectivos.

#### NOTAS

- 1 BAJTIN, M. **Problemas de la poética de Dostoievsky**. México DF: Fondo de Cultura Económica, 2005. p. 130.
- 2 REINERT, E. Los terribles simplificadores: orígenes comunes de las crisis financieras y la persistencia de la pobreza en la teoría económica y el nuevo “momento 1848”. **Revista de Trabajo**, Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, n. 7, segunda época, “Teorías económicas y políticas públicas frente a la crisis global”, p. 21-23, 2009.
- 3 *Ibid.*, p. 20.
- 4 IDHM apud VEGA, Juan Enrique. **El malestar, política y juventud (hipótesis sobre la reconfiguración del espacio público)**. Santiago de Chile, 2011. (mimeo)
- 5 GARRETÓN, M. A. Momentos. Entrevista a Santiago O'Donnell. **Página 12**. Buenos Aires, 18 set. 2011. Disponible em: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-177029-2011-09-18.html>>.

- <sup>6</sup> Véase CATALANO, Ana. Juventud, ciudadanía y riesgo. **Revista de Trabajo**, Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, n. 6, segunda época, p. 168-169, 2008.
- <sup>7</sup> JACINTO, Claudia. Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral. **Revista de Trabajo**, op. cit., n. 6, p. 127.
- <sup>8</sup> BOLTANSKI, L.; CHIAPPELLO, E. **El nuevo espíritu del capitalismo**. Madrid: Akal, 2002. p. 629. Se trata de una investigación teóricamente culta sobre los nuevos procesos político económicos de desarrollo capitalista; una de las pocas que se anima a reformular sistemáticamente la crítica ética de la explotación del trabajo tecnológicamente informatizado en redes, hoy existente.
- <sup>9</sup> Se ha destacado en estos tiempos de crisis “un nuevo pesimismo de los economistas” sobre el rol de la educación en el desarrollo económico. Un economista muy difundido y Premio Nobel, Paul Krugman, basándose en evidencias empíricas de estudios del mercado de trabajo en EEUU, sostiene que las tecnologías de la información están eliminando puestos de trabajo no sólo de baja calificación sino en otros que requieren altos niveles educativos (el *software* reemplazaría abogados en el análisis legal o ingenieros en tareas de diseño de microprocesadores). La educación no es respuesta para la prosperidad social, concluye Krugman, con un esquema de análisis que, ciertamente, la entiende sólo como recurso productivo. La conclusión de Krugman se matiza, no obstante, porque postula que el factor sustitutivo de prosperidad que emerge hoy es el poder de negociación de los trabajadores. El punto es que su abordaje unilateralmente sistémico le impide preguntarse si este poder no es a su vez influido por una educación adecuada. Véase TEDESCO, J. C. **El nuevo pesimismo de los economistas**. Buenos Aires: UNSAM, 2011. (mimeo)
- <sup>10</sup> HABERMAS, J. **Problemas de legitimación del capitalismo tardío**. Buenos Aires: Amorrortu, 1986. p. 16-17.
- <sup>11</sup> Véase LIZCANO, E. La economía como ideología. Una análisis socio-metáforico de los discursos sobre “las crisis”. **Revista de Ciencias Sociales**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, n. 16, segunda época, p. 92, primavera 2009.
- <sup>12</sup> HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 1990. v. II, p. 415 e segs.
- <sup>13</sup> BARATO, Jarbas Novelino. **Tecnologia educacional & educação profissional**. São Paulo: SENAC, 2002. p. 143.
- <sup>14</sup> *Ibid.*, p. 142-143.
- <sup>15</sup> *Ibid.*, p. 193.
- <sup>16</sup> GRAMSCI, A. Notas críticas sobre una tentativa de “Ensayo popular de sociología”. **VVAA** op. cit., p. 142, 1972.
- <sup>17</sup> GARRETANA, V. Prefacio. GRAMSCI, A. **Cuadernos de la cárcel**. México DF: ERA, 1985. t. 1, p. 16-17.
- <sup>18</sup> GRAMSCI, A. Cuaderno 8 (XXVIII) 1931-1932. Miscelánea y apuntes de filosofía III. GRAMSCI, A. **Cuadernos de la cárcel**. México DF: ERA, 1984. t. 3, p. 258-259.
- <sup>19</sup> RANCIÈRE, J. **Momentos políticos**. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2010. p. 68-69.
- <sup>20</sup> *Ibid.*, p. 69.
- <sup>21</sup> Insinuaremos acá con cautela la posibilidad de un enfoque de la practicidad (coordinadora) de la teoría usando la noción de “potencia” en clave spinozista. Si hemos entendido bien, en ésta el *conatus* es una fuerza creativa del actuar, una energía y fuerza motriz de la acción que da lugar a un saber necesario a la vida en comunidad. Tras un supuesto antropológico “hobbesiano” (inevitablemente dudoso), para el cual las relaciones sociales del capitalismo son “de guerra”, se ha argumentado que el uso de esa noción o, más bien, la consideración de sus efectos, aporta “fundamento” (metafísico) a la ciencia social para mediar entre conceptos como estructura y sujeto o dinámica. Resultado de lo cual gana fiabilidad, por ejemplo, el conocimiento del conflicto y sus lógicas agonistas, de formas institucionales y estabilización o de regulación política en economías de mercado (Véase LORDON, F. *Metaphysique des luttes*. LORDON, Frédéric (Dir.): **Conflits et pouvoirs dans les institutions du capitalisme**. Ed. SciencesPo Les Presses, 2008. p. 23 e segs. (Collection SciencesPo Gouvernances). Desde nuestra óptica, el recurso a la “potencia” en clave spinozista daría realismo al análisis de la teoría que la entiende como “coordinación” práctica: la “potencia inmanente”, siempre en acto, nos sugiere su asociación al “saber práctico”.
- <sup>22</sup> VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Understanding Vygotski. A quest for synthesis**. Oxford: Blackwell, 1991. p. 225.
- <sup>23</sup> KOZULIN, A. Vygotsky en contexto. VYGOTSKY, L. **Pensamiento y lenguaje**. Barcelona: Paidós, 1995. p. 17.
- <sup>24</sup> VYGOTSKY, L. Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos. VYGOTSKY, L. **Obras escogidas I**. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991. p. 12.
- <sup>25</sup> TANGUY, Lucie **Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France**. Paris: La Documentation Française, 1991. p. 32 (la traducción es nuestra). Bac es la abreviación de “bachillerato”.
- <sup>26</sup> Con honorables excepciones, entre ellas la de Thomas McCarthy, dicen dos investigadores británicos, “la historia del encuentro entre Michel Foucault y Jürgen Habermas se caracteriza por la marcada ausencia de un diálogo abierto [...] esto es en parte por el infortunado hecho de que la significación de la discusión de cada filósofo respecto del otro fue inintencionadamente desbalanceada en favor de Habermas”; Foucault no pudo responder la crítica de aquel en su famoso “discurso de la modernidad” porque falleció antes de la publicación. Los abogados de la crítica hecha por Foucault, por su parte, han generalmente optado por subestimar la objeción habermasiana, ignorando el debate o defendiendo la práctica crítica de Foucault bajo el supuesto de que Habermas simplemente la desconocía [Cfr. ASHENDEN, Samantha; OWEN, D. (Eds.). **Foucault contra Habermas**. London: Sage Publications, 1999. p. 1-2].
- <sup>27</sup> MCCARTHY, T. **Ideales e ilusiones. Reconstrucción y deconstrucción de la teoría crítica contemporánea**. Madrid: Tecnos, 1992. p. 53-54.
- <sup>28</sup> FOUCAULT, M. Deux essais sur le sujet et le pouvoir. In: DREYFUŠ H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault. Un parcours philosophique**. Paris: Gallimard, 1992. p. 309.
- <sup>29</sup> *Ibid.*, p. 310.
- <sup>30</sup> Sea, por ejemplo, dice Foucault, una institución escolar: su composición espacial, el reglamento meticuloso que la rige, las diferentes actividades que son organizadas, los diversos personajes que se encuentran, cada uno con una función, un lugar, un aspecto bien definido, todo esto constituye un “bloque de capacidad, comunicación y poder”. La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de comportamiento, se desarrolla allí a través de un conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, marcas diferenciales del “valor” de cada uno y de los niveles de saber) y a través de una serie de procedimientos de poder (encierro, vigilancia, recompensas y castigos, jerarquía piramidal). Véase FOUCAULT, M. Op. cit., 1992. p. 311.
- <sup>31</sup> *Id.*, p. 311.
- <sup>32</sup> MCCARTHY, T. Op. cit., 1992. p. 85.
- <sup>33</sup> FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión**. México: Siglo XXI, 1988. p. 34.
- <sup>34</sup> Yves Cusset habla al respecto de una ambivalencia del hecho comunicativo, el cual, atravesado por estrategias de poder, exige soslayar la comunicación para mejor revitalizar sus exigencias y volver a dotarla de capacidades de regular y coordinar la acción práctica. Su norma podría llamarse así “ironía”, estrategias perlocucionarias (estratégicamente, no dicen lo que se les escucha) que permiten la ironía foucaultiana de tornar comunicativo el efecto de

poder: *ironía*: suspensión paradójica de la comunicación, estrategia discursiva de desactivación de las estrategias que se captan con el discurso y que éste actualiza, mostración de lo que la comunicación tiene de podrido y de perverso, pero esto es el *medium* de la comunicación, no en la violencia, el terrorismo o la retracción, más bien en la inquietud desesperada para volver común esa incomunicación que atraviesa todo discurso y que es al mismo tiempo condición de toda «puesta en discurso» [...] En la propia palabra de Foucault no deja de desplegarse una mirada oblicua sobre su propio discurso [...] [que] tal vez no resida más que en ese pensamiento del cuerpo que es la risa.» Véase CUSSET, Y. Qué quiere decir hablar... y lo que puede hacer. Poderes del lenguaje y lenguajes del poder en Habermas y Foucault. In: CUSSET, Y.; HABER, S. **Habermas/Foucault. Trayectorias cruzadas. Confrontaciones Críticas**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006. p. 167.

<sup>35</sup> FREITAS, Alexandre Simao de; NUNES, Cleiton de Barros; SILVA, Sidney Carlos Rocha da. As novas formas de governo das juventudes: desemprego e violência nas políticas públicas. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, p. 39, maio/ago. 2011.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>37</sup> RANCIÈRE, J. **En los bordes de lo político**. Buenos Aires: La Cebra, 2007. p. 73.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 72.

<sup>39</sup> ARRUDA, Luis; QUELHAS, Osvaldo Luiz Gonçalves. Desenvolvimento de pessoas para a sustentabilidade: uma análise comparativa das ações promovidas por empresas brasileiras. **Boletim Técnico do Senac**, op. cit., Rio de Janeiro, p. 34.

<sup>40</sup> ARICÓ, J. **Entrevistas 1974–1991**. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados Universidad Nacional de Córdoba, 1999b. p. 183.

<sup>41</sup> RANCIÈRE, J. **El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007a. p. 44 (los destacados en la cita son de Rancière).

<sup>42</sup> RANCIÈRE, J. **El desacuerdo. Política y filosofía**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007b. p. 49. Por desacuerdo aclara Rancière se entiende un tipo determinado de situación de habla en la que uno de los interlocutores entiende a y a la vez no entiende lo que el otro dice, no es el conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro sino “entre quien dice blanco y quien dice blanco pero no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre de la blancura” (*Id.*, p. 8).

<sup>43</sup> *Id.*, p. 71.

<sup>44</sup> GRAMSCI, A. **Cuadernos de la cárcel**. México DF: ERA, 1986. t. 4, p. 245-246.

<sup>45</sup> ARICÓ, J. Op. cit., 1999a. p. 159.

<sup>46</sup> *Id.*, p. 194.

<sup>47</sup> RANCIÈRE, J. La explicación constituye el principio mismo del sometimiento. Entrevista dada a Luisa Corradini. **Rev. ADN**, Buenos Aires: La Nación, 10 mayo 2008.

<sup>48</sup> RANCIÈRE, J. Op. cit., 2007. p. 27.

<sup>49</sup> RANCIÈRE, J. Op. cit., 2008.

<sup>50</sup> *Ibid.*

<sup>51</sup> RANCIÈRE, J. Op. cit., 2007a. p. 21.

<sup>52</sup> ROJAS, E.; CATALANO, A. et al. **La educación desestabilizada por la competitividad. Las demandas del mundo del trabajo al sistema educativo**. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997. p. 375 e segs.

<sup>53</sup> DUBET, F. **Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

## ABSTRACT

Eduardo Rojas. **Education, work and the global crisis – views on the issue of equality.**

*The author presents the contemporary context of a global financial, commercial and political crisis, as well as the youth rebellion that affected Arab countries, Spain and Chile as guidelines for discussion, addressing relevant aspects of relations between education-work-progress. Based upon the study of an old axiom of critical theory - why does modern science serve technological progress, economic growth and good management, but not education and an understanding of the world and of self, seeking a just world for citizens? - the author points out basic social deviations, such as the problematic concepts of social crisis, the subordination of practice to theory, associations between knowledge proficiency and power inequality, as well as the “principle of equality” of human intelligence. By linking the issue of society development to increasing equity and equality, the author advocates what he calls the emphatic principle of equality.*

**Keywords:** Capitalism; Labor; Education; Equality; Justice.

## RESUMEN

Eduardo Rojas. **Educación, trabajo y crisis global – notas de reflexión sobre la igualdad.**

*Presentando como pauta de discusión el actual contexto de crisis financiera, comercial y política en curso en el mundo y las rebeliones juveniles que han afectado países árabes, España y Chile, el autor aborda aspectos relevantes de la relación educación-trabajo-progreso. A partir de la reflexión sobre la vieja máxima de la teoría crítica –¿por qué la ciencia moderna sirve al progreso tecnológico, al crecimiento económico y a la buena gestión, pero no a la educación y a la comprensión del mundo y de sí misma en la búsqueda de justicia por parte de los ciudadanos?–, el autor señala digresiones sociales básicas, como: el problemático concepto de crisis social; la subordinación de la práctica a la teoría; los vínculos entre el dominio de saberes y la desigualdad de poder; y el “principio de igualdad” de la inteligencia humana. Al vincularse la cuestión del desarrollo de la sociedad en términos de equidad e igualdad crecientes, el autor defiende lo que llama de principio enfático de igualdad.*

**Palabras clave:** Capitalismo; Trabajo; Educación; Igualdad; Justicia.