

LOS SABERES DEL OFICIO: NOTAS CONCEPTUALES¹

Working knowledge: conceptual remarks

ARATA, Nicolás²

RESUMO

Neste artigo realizo um aporte à área de estudos das relações entre educação e trabalho, expondo alguns usos teóricos da categoria “saberes do ofício”. Argumento que uma estratégia que promova a elaboração de respostas à crise que atravessa as instituições escolares requer uma abertura ao diálogo com outros tipos de saberes e instituições que fazem a transmissão da cultura em nossas sociedades, particularmente no que se refere à formação para o mundo do trabalho. No curso deste artigo formulo algumas derivações teóricas do uso da categoria “saberes do ofício” e exponho alguns questionamentos que possibilitem tal diálogo. Entre as conclusões do artigo, destaco a importância de que os estudos sobre trabalho e educação repensem o regime de historicidade presentes nos saberes do ofício, bem como indaguem sobre o lugar ocupado por estes saberes a médio e longo prazo.

Palavras-chave: Transmissão de saberes; Cultura escrita; Trabalho de artesãos

RESUMEN

En este artículo realizo un aporte al área de estudios de las relaciones entre educación y trabajo, exponiendo algunos usos teóricos de la categoría “saberes del oficio”. Argumento que una estrategia que promueva la elaboración de respuestas a la crisis que atraviesan las instituciones escolares, requiere una apertura al diálogo con otro tipo de saberes e instituciones comprometidas con la transmisión cultural en nuestras sociedades, particularmente las vinculadas con la formación para el mundo del trabajo. En el curso de este artículo formulo algunas derivaciones teóricas del uso de la categoría “saberes del oficio” y expongo algunos interrogantes que propician dicho diálogo. Entre las conclusiones del artículo, destaco la importancia de repensar los regímenes de historicidad presentes en los saberes del oficio, así como sobre la indagación del lugar que ocupan estos saberes en el mediano y largo plazo.

Palabras clave: Transmisión de los saberes; Cultura escrita; Trabajo de los artesanos.

ABSTRACT

In this article I aim to contribute to the studies of the relationship between work and education, exposing some of the theoretical uses of the category “working knowledge”. My argument is that a strategy which promotes the elaboration of answers to the crisis faced by educational institutions must require an overture to the dialogue with other types of knowledge and institutions that are responsible for the transmission of culture in our societies, particularly where education for the working world is concerned. Throughout this article I formulate some theoretical derivations on the uses of the category “working knowledge” and I expose some questions that may allow for such dialogue to occur.

Keywords: Knowledge; Transmission; Written culture; Work.

¹ Este trabajo es una reelaboración de mi tesis doctoral “La formación del artesano porteño: ideas, sujetos y saberes (1776-1820)” dirigida por la Dra. Adriana Puiggrós, realizada en el marco del programa APPEAL-ILCE-UBA. El mismo contó con el apoyo de una beca CONICET tipo II.

² Doctor en Educación, Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras / Ciencias de la Educación/ Universidad de Buenos Aires. E-mail: <nicolasarata@yahoo.com.br>.

Mis hijos no trabajarán la tierra. Quieren tener los fines de semana libres y vacaciones y un horario fijo. [...] Creo que están equivocados. Pasarse el día vendiendo cosas, o trabajar 45 horas a la semana en una fábrica no es vida para un hombre: este tipo de oficios solo llevan a la ignorancia. No es probable que trabajen nunca en el campo. La granja terminará cuando faltemos Nicole y yo. ¿Para qué, pues, trabajar con tanto esfuerzo y tanto empeño en algo que está condenado? Y a eso yo contesto: este trabajo es una manera de preservar el saber que mis hijos están perdiendo. Cavo hoyos, espero a la luna nueva para plantar los arbolitos porque quiero dar ejemplo a mi hijos, si es que están interesados en seguirlo, y si no lo están, para demostrar a mi padre y al padre de mi padre que el conocimiento que ellos transmitieron todavía no ha sido abandonado, sin ese saber no soy nada (BERGER, 2006).

INTRODUCCIÓN

La crisis que atraviesan las instituciones responsables de la transmisión de la cultura – especialmente la escuela - ofrece un marco para reflexionar sobre la relación entre la transmisión de los saberes, las instituciones educativas y el mundo del trabajo.

En el epígrafe de este artículo, John Berger nos recuerda que la transmisión del saber no consiste en **informar** a otros sobre el conjunto de conocimientos que conforman el acervo material y cultural de una sociedad, sino en **invitarlos** a incorporarse a una tradición. El autor de la trilogía *De sus fatigas* describe en una sola frase el vínculo que existe entre los saberes, su transmisión y la construcción de una identidad: “sin ese saber no soy nada”.

El de la transmisión del saber es ante todo un problema político y pedagógico y no, como podría creerse, predominantemente didáctico. A partir de esta premisa, en el siguiente apartado, expondré brevemente las características que asumieron los saberes socialmente válidos, la relación que estos mantuvieron con el discurso escolar y la crisis actual por la que atraviesan. Me interesa enfatizar las dificultades que encontraron los conocimientos elaborados por la cultura escolar para entablar diálogos con saberes concebidos en otros espacios de la sociedad. Luego plantearé algunas de las posibilidades que ofrece el concepto de “saberes del oficio”, para repensar los vínculos entre educación y trabajo, tomando en cuenta tres dimensiones de análisis: la formación en un oficio, la transmisión de los saberes y la relación entre trabajo manual y trabajo intelectual.

PUNTO DE PARTIDA

Según Elías Palti, el término “crisis” – de origen griego - se utilizaba para designar “una mutación grave que sobreviene en una enfermedad para mejoría o empeoramiento”, pero también “el momento decisivo de un asunto de importancia” (PALTÍ, 2005, p.7). Los dos usos remiten a un momento de decisión crucial e irrevocable. La crisis discierne, delimita ciclos vitales, pero también ordena, establece hitos, da forma y sentido al devenir temporal.

La crisis es el nombre y el punto de partida para pensar los problemas pedagógicos de nuestro tiempo. Las transformaciones culturales ocurridas a principios de siglo XXI pusieron en evidencia el carácter obsoleto de un conjunto de saberes sobre lo educativo.

Nombrar la crisis no responde a un recaudo de orden contextual o a un requisito disciplinar. La referencia pone en relieve las posibilidades que se abren a partir de esta crisis con respecto a la oportunidad de cambiar, no sólo el contenido del debate, sino también sus términos. El cuestionamiento de los formatos escolares como la vía privilegiada de acceso a los saberes socialmente válidos permite retomar los debates que tuvieron vigencia durante buena parte del siglo XX, reinscribirlos en un nuevo escenario e imaginar prospectivamente nuevas alternativas.

¿Qué es lo que la crisis erosiona? Nos respondemos: un conjunto de supuestos y certezas que atravesaron la discusión sobre las características que debía reunir el saber legítimo, durante el período de expansión y consolidación de los sistemas educativos modernos en Occidente. Aunque se trata de un tema que excede la extensión de este artículo, quisiera condensar en los siguientes puntos sus principales características:

1. Las diferentes modalidades de transmisión del saber fueron puestas en cuestión por el discurso escolar. Hacia fines del siglo XIX, la institución escolar conquistó la idea moderna de educación. Como indica Pineau (2001, p.27),

Durante este período, la mayoría de los países del mundo legisló su educación básica (muchas veces referida también a sus colonias) y la volvió obligatoria. [...] De París a Timbuctú, de Filadelfia a Buenos Aires, la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad.

Pero esa conquista no se desarrolló sobre un territorio yermo: la escuela combatió otras formas culturales encargadas de transmitir la cultura, impugnándolas u objetando su legitimidad. Por otra parte, mi referencia al proceso de escolarización de la sociedad no se ciñe a las prácticas que tuvieron lugar en un espacio físico acotado – la escuela - o a un sujeto específico – la infancia-; la escolarización combinó un amplio espectro de prácticas sociales que fundaron una relación de carácter asimétrico entre educador y educando. Iván Illich (2006) advertía, con justa razón, que una respuesta radical al problema de la escolarización no sólo debía procurar desescolarizar a las instituciones del saber, sino también al *ethos* de la sociedad occidental.

2. El saber socialmente válido fue homologado con el conocimiento elaborado por la cultura escrita. ¿Cuáles fueron sus características? En primer lugar, al conocimiento se lo codificó a través de la letra escrita, deviniendo un tipo de saber des-incorporado, fuera del cuerpo, incorpóreo. En segundo lugar, este proceso se legitimó a través de un relato que naturalizó el proceso inaugurado con la modernidad, a través de sus tres hitos fundacionales: el Renacimiento, la Reforma y el Descubrimiento del Nuevo Mundo, estableciendo que la modernidad condensaba un proceso global y el punto de llegada de la civilización (que ese mismo conocimiento transportaba, desde las tierras con mayor densidad cultural a las tierras bárbaras). Esta fue la identificación de la historia del sistema vencedor con la historia misma. Las teorías de la dependencia y de la liberación – en un primer momento - y las actuales teorías decoloniales – después - advirtieron que ese conocimiento fue también un instrumento de colonización y que por lo tanto la descolonización implicaba la descolonización del ser y del saber.

3. La transmisión de ese conocimiento fue el resultado de un proceso que se ajusta a lo que Terigi (2006) denomina un “cronosistema escolar”. Como arreglo sobre el tiempo, el cronosistema dispone condiciones para enseñar y aprender secuenciando los aprendizajes en grados, a través de un ordenamiento en el que a cada año escolar le corresponde un nivel de graduación, agrupa a los sujetos según sus edades, colocando a todos en un hipotético punto de partida común. En otras palabras, este dispositivo estableció un tiempo privilegiado para el aprendizaje - la infancia - y normalizó ese proceso a través de un conjunto de prácticas institucionales: las disciplinas escolares. Los aprendizajes efectuados por fuera del cronosistema escolar fueron significados negativamente (v.g. *educación no formal*), mientras que los sujetos pedagógicos que se formaron por fuera de él fueron calificados empleando una terminología cargada de connotaciones negativas (v. g. *analfabetos, marginados, desertores*).

4. El saber socialmente válido delimitó su área de acción a un ámbito y a un tiempo institucional (v.g. escuela común, educación obligatoria). Nociones como “escuela común” o “educación obligatoria” expresan una idea de totalidad. No obstante, por fuera de las formas escolares, se producían y circulaban otro tipo de saberes: los saberes elaborados al amparo de las tradiciones orales premodernas, asistemáticas, populares, plebeyas que bascularon entre los ámbitos laborales y familiares. La transmisión de esos saberes fue predominantemente oral y estaba ligada al curso de una experiencia vital, razón por la cual difícilmente podían ser codificados por escrito. El saber socialmente válido, representado en la cultura escrita, ejerció sobre estos una fuerte impugnación, adjudicándose la facultad de designar quienes “sabían” y quiénes no.

En los párrafos previos intenté sintetizar las características centrales de un fenómeno de alcance global que tuvo, en cada país, marcas particulares. En ciertos períodos históricos y en determinadas regiones de nuestro continente, las relaciones entre la escuela y la comunidad fueron más intensas, permitiendo una circulación recíproca de los saberes. En otras, en cambio, primó el rechazo y la impugnación. De un modo semejante, podría relatarse de qué manera los saberes que la escuela moderna defendió a lo largo del siglo XX han sido, en los últimos años, objeto de fuertes críticas.

En el ámbito escolar, la naturaleza de la crisis es polisémica: forma parte de la vida cotidiana de las escuelas primarias, tanto en el nivel de las metáforas y los discursos como en el de las prácticas y los programas orientados a ensayar soluciones. Sobre todo a partir de las últimas décadas, los formatos escolares han sido sometidos a fuertes cuestionamientos. La diversificación de los espacios y los medios de acceso al saber, los crecientes desajustes de la identificación “grupo de edad-clase” propia del modelo de enseñanza simultánea, la crisis de los dispositivos de articulación espacio-tiempo, producto de la extensión de las redes informáticas, entre otros asuntos, pusieron en evidencia las dificultades que presenta la educación formal para dar respuesta a las demandas sociales contemporáneas.

En un giro interesante para el tema que me ocupa, Frigerio (2006) considera que lo que hoy está en crisis no tiene tanto que ver con las razones de enseñar sino con las razones para aprender, a partir de un proceso que ella

relaciona con la “deslegitimación de la anticipación”. La legitimidad de la anticipación consiste en la promesa de que aquello que se enseña será descubierto en diferido, *a posteriori*, creando un sentido que es resultado de la interpretación tardía de lo acontecido. Inscribir a un niño en el marco de un proceso de aprendizaje donde los resultados se advertirán con el tiempo es un requisito presente en todo acto pedagógico. Por eso, su deslegitimación es un asunto complejo, y sus efectos son impredecibles. El “no querer saber” de los niños, – o, en otras palabras, el acto de ejercer su derecho a la ignorancia - contribuye a la crisis de la educación. ¡Imaginemos que enorme paradoja representa esta situación para la autoproclamada “sociedad del conocimiento”! Ante esta situación, Frigerio (2006, p.45) lanza un interrogante: “¿Estaremos asistiendo a una sociedad pos-adámica donde los hombres y mujeres ya no nacerán con el deseo innato de saber?”

En los siguientes apartados quiero presentar un argumento que establece una distancia respecto de estas críticas. No es mi intención colaborar en el socavamiento de la institución escolar, sino pensar alternativas para fortalecer e integrar en un diálogo más amplio los conocimientos aprendidos en las instituciones escolares con otros tipos de saberes, especialmente aquellos que se incorporan y son imprescindibles para el desempeño en el mundo del trabajo. En particular, me interesa presentar algunas ideas que permitan establecer la presencia y resaltar la actualidad de los saberes del oficio.

TRANSMISIÓN DE LOS SABERES DEL OFICIO

Mi interés por el estudio de los saberes del oficio remite a dos líneas de reflexión. La primera está vinculada a un trabajo de investigación que se inscribió en el campo de la historia de la educación y cuyo principal objetivo fue estudiar la presencia y la caracterización de los aprendices de oficios mecánicos en los proyectos y discursos relacionados con la formación para el trabajo en Buenos Aires hacia fines del siglo XVIII.³ La segunda está vinculada a un trabajo desarrollado en el campo de la investigación educativa cuyo objetivo fue realizar un aporte teórico a la problematización sobre la relación entre educación, saberes y mundo del trabajo. En ambos trabajos, consideré que el estudio de la formación del artesanado (entendido como un sujeto colectivo conformado por relaciones pedagógicas y laborales) y el análisis de un tipo específico de conocimiento - el saber artesanal -, constituían temas poco explorados que podían aportar una mirada original para analizar algunos de los problemas que atraviesan las instituciones escolares. Con esto, no estoy indicando que puedan establecerse relaciones “término a término” entre unas y otras. Por el contrario, apunto a que las instituciones responsables de la transmisión pueden renovar las bases que las legitiman, a partir del diálogo con otras áreas del saber, permitiéndonos repensar las relaciones entre maestros y alumnos, las estrategias y las políticas relacionadas con la transmisión del saber, los vínculos entre cultura oral y cultura escrita, entre otros asuntos.

Una vía de entrada a estas problemáticas es considerar la transmisión de los saberes ligados al trabajo artesanal como una forma específica del

³ Para una profundización sobre el tema, véase Arata (2010).

asociativismo.⁴ Cuando abordé por primera vez el estudio de los artesanos y de sus aprendices en la Buenos Aires colonial, estaba convencido de la importancia que tenía para la historiografía educativa registrar no sólo las experiencias colectivas exitosas y formalizadas de asociación laboral, sino también la multiplicidad de iniciativas informales relacionadas con la formación para el trabajo, incluyendo a las que se perdieron o las que no perduraron. En otras palabras, procuraba realizar una reconstrucción que no solo atendiese las expresiones hegemónicas de los modos sociales de producción sino el trazo errático que siguieron sus alternativas menos conocidas o aún poco estudiadas.

En el trabajo de reconstrucción historiográfica, por lo general, el viaje es hacia el mundo de los muertos, aunque las preguntas y los supuestos pertenezcan a nuestro presente. Partí de una constatación: en el contexto latinoamericano, la presencia de los oficios es tan vasta y significativa como compleja. Esta complejidad puede ser entendida bajo el signo de una tensión; la misma se debate entre la vigencia y el ocaso de los saberes artesanales. Los saberes ligados al oficio – durante mucho tiempo considerados *viles* - alcanzaron, en algunos casos, tal renombre, que los primeros maestros, atareados como estaban en la penumbra de sus talleres, difícilmente hubiesen podido imaginarlo. La vigencia del saber artesanal constituye una marca particular de las culturas latinoamericanas y un registro singular desde el cual interrogar su configuración. Así lo entiende Antonio Santoni Rugiu, cuando afirma que:

En materia de artesanado la realidad latinoamericana constituye un observatorio privilegiado, un libro abierto y muy significativo, absolutamente válido ya sea para darse cuenta del verdadero peso, no accesorio, de la pervivencia de la producción artesanal en estos territorios, o bien para motivar investigaciones históricas sobre la consistencia y las propiedades que el mundo 'gremial' latinoamericano tuvo en un pasado más o menos reciente (RUGIÚ, 1996, p.37).

Desde diferentes áreas y perspectivas de las ciencias sociales, se puede constatar la importancia de los saberes vinculados al oficio como un legítimo objeto de análisis (PUIGGRÓS, 2003; WAQCÜANT, 2006; SENNETT, 2009; LAVE, 2011). Particularmente desde fines del siglo XIX, estos saberes intentaron sobrevivir acorralados por un proceso industrial que se anunciaba inexorable. Y a pesar de que muchos fueron tocados de muerte, actualmente asistimos a una creciente revalorización de aquello no producido en serie. La ponderación positiva que hoy se asocia a la cocina de autor, al tejido artesanal o a la confección de piezas de platería (ponderación que muchas veces se traduce en un valor económico ligeramente superior a su *equivalente* industrial) constituye un buen ejemplo.

La transmisión de los saberes del oficio no debería, por lo tanto, remitirnos a fenómenos aislados o propios de sociedades tradicionales. A partir de un relato etnográfico sobre la ciudad de Buenos Aires y sus habitantes, Beatriz Sarlo (2009) identifica la vigencia de dichos saberes al tiempo que describe la producción artesanal como una realidad tangible del mercado no formal y

⁴ Me remito aquí a la "cultura asociativa" que se expresó, de modos muy diversos, en la construcción de vínculos entre individuos para la consecución de objetivos específicos (desde la defensa corporativa de sus miembros hasta la creación de asociaciones cuyo objetivo consiste en la defensa de los derechos de todos). Para un análisis pormenorizado de esta perspectiva, véase: Romero *et al.* (2002). Temas afines también han concitado el interés de los estudios de historia social argentina. Al respecto, véase Armus (1999).

como un segmento que forma parte de los modelos culturales que se construyen en una urbe para transmitirlos a sus propios habitantes y a sus visitantes ocasionales.⁵ Sarlo (2009) caracteriza la presencia de lo artesanal como un conjunto de “objetos inútiles”, de “apariencia pintoresca”, pero revestidos por un “aura de autenticidad.” Sobre su elaboración, sostiene que: “Lo recargado, lo deforme y lo irregular evocan lo ‘hecho a mano’ [...] Todos remiten a una técnica del pasado aplicada a materiales actuales que permiten evocar lejanamente el efecto sin conocer de verdad el secreto del oficio” (SARLO, 2009, p.47).

Más allá de la sobriedad estética que reúnen estas piezas, importa detenerse en ese **conjunto de técnicas del pasado** cuyo secreto ignoramos. Éstas nos remiten a un primer aspecto del modo de producción artesanal: un corpus de saberes celosamente conservados de generación en generación. Un saber velado que, de democratizarse, no solo perdería su valor sino también su carácter específico.

Sin embargo, el valor que estos saberes encierran no se reduce a que sus secretos son conocidos por unos pocos, pueden ser ponderados por el lugar que tuvieron en las relaciones intergeneracionales, como proveedores de identidad y como estrategias para la movilidad social. En buena medida, toda artesanía se fundamenta en una habilidad que requiere ser desarrollada en alto grado. Esta habilidad procura desplegarse en dos planos combinados. En primera instancia, en el tiempo de una vida y en la relación entre generaciones, con vistas a su progreso.⁶ En segunda instancia, en relación a la movilidad del individuo del grupo social al cual pertenece el artesano. Las transformaciones que **sufre** esta habilidad de generación en generación (por ejemplo, por la introducción de nuevas técnicas o tecnologías, la aparición de nuevos productos o materias primas para su elaboración), presentan desafíos que se derivan también “de los cambios de velocidad y los cambios de modalidad en la transmisión del oficio” (BURKE, 2007, p.98).

DE MAESTROS Y APRENDICES

La enseñanza de oficios reconoce tradiciones muy diversas, presentes en todos los continentes, donde la valoración del trabajo manual mantiene similitudes y diferencias (WOLFF, 1965). La tradición europea constituyó la principal influencia sobre el artesanado en América Latina. Sin embargo, sería erróneo ver en la experiencia latinoamericana en general, y en la del Río de la Plata en particular, solamente el trasplante al Nuevo Mundo de una institución europea. Su emergencia y expansión se desarrollaron en íntima relación con necesidades económicas y sociales - entre otras - que difícilmente fueran asimilables a las de la Metrópoli. Por otra parte, no es posible ignorar que el artesanado como estamento social existía en el

⁵ El Programa de Artesanías Urbanas permite acceder al público a los talleres de los artesanos porteños, observar cómo se elaboran obras de calidad, procurando jerarquizar la artesanía como patrimonio cultural de la ciudad. Un detalle del programa se encuentra disponible en la página: <www.buenosaires.gov.ar/areas/cultura/cpphc/artesantias.php> (visitado el 9/10/2011).

⁶ No debe entender por progreso una transformación constante de la técnica en vista a su perfeccionamiento, sino que, en buena medida, el secreto del progreso reside en la capacidad de elaborar técnicas que faciliten o permitan la conservación de las mismas.

continente americano antes de la llegada del conquistador.⁷ Se trata entonces de comprender los procesos de difusión del saber artesanal y, simultáneamente, las estrategias de recepción del mismo, incorporando en el análisis la cuestión del enraizamiento local de los saberes, formulándose la pregunta sobre cómo estos saberes se construyen y también sobre el impacto que estos conocimientos tuvieron en las sociedades en las que se “implantan” o bien donde se “aclimatan” (SALVATORE, 2007).

Para ello, un enfoque teórico consiste en analizar las modalidades y los efectos de esta movilización producida por los hombres y mujeres implicados en la expansión ibérica abierta con la Conquista. Muchos de estos agentes, señala Serge Gruzinski, actuaron como “*passeurs culturels*” y fueron responsables de la circulación de:

[...] cuerpos, prácticas, saberes e imaginarios que no dejaron de provocar enfrentamientos con otros sistemas de pensamiento, con modales de vida diferentes, con memorias distintas y con presentes que parecían irreductibles al presente europeo (GRUZINSKI, 2005, p.15).

Los mediadores culturales no se asocian exclusivamente con las elites de la monarquía católica, de hecho, es fundamental considerar el papel que tuvieron otros hombres y mujeres que participaron de estos movimientos migratorios provocados por la expansión ibérica. Incluso aquellos que fueron sus víctimas.⁸ Vale advertir que la acción emprendida por los mediadores culturales no puede concebirse – desde una perspectiva unidireccional - como la imposición de los parámetros culturales occidentales sino como un proceso constituido por “tensiones que se relacionan entre sí de manera asintomática” y que por lo tanto no admiten “una única narración de la historia de su devenir” (MITCHELL, 2000, p.16). La modernidad es mucho más que un concepto; es una categoría narrativa, un tropo en el que se vislumbran posibilidades de relatos alternativos.

La transmisión del saber artesanal se produjo en el seno de un grupo determinado de individuos. Por esta razón, merece una atención particular la modalidad específica de asociativismo sobre la que me detendré a continuación. Si la experiencia del artesanado suele estar ligada a las sociedades estamentales – particularmente al período medieval -, su presencia no puede ser infravalorada o – lisa y llanamente - descartada en otros momentos o ciclos históricos.

Resulta ilustrativo, salvando las inevitables distancias que median entre una experiencia y otra, recurrir a la referencia que realiza Eric Hobsbawm sobre la Revolución Industrial en Inglaterra, para advertir esta presencia. En su estudio sobre los cambios sucedidos en los orígenes de la Revolución Industrial, Hobsbawm propone reconsiderar el lugar asignado a mercaderes,

⁷ La presencia de trabajos de artesanos en las civilizaciones Inca y Azteca – por citar las culturas que contaron con un mayor nivel de expansión y desarrollo - testimonian la presencia de una compleja y exquisita cultura material que en más de una ocasión, obnubiló la mirada del conquistador.

⁸ Señala Gruzinski que el papel que tuvieron en la circulación de la cultura la mano de obra esclava, arrancada de África por la trata de negros, o de los degradados portugueses condenados a lejanos exilios. También se refiere a aquellos otros que “sin embargo, lograron recuperar algunas migajas de las riquezas anunciadas. Pienso en las capas modestas que migraban en busca de un mejor destino, en los aventureros y los pícaros” (GRUZINSKI, 2005, p.16).

industriales, banqueros, inventores, indicando que todos ellos se habían hecho a sí mismos a partir de un origen modesto. El historiador afirma que se trataba de hombres que debían muy poco a su nacimiento, su familia o su educación. Por el contrario:

Estos hombres eran, tal vez por su falta de instrucción, reacios a aceptar introducir modificaciones poco prácticas o muy sofisticadas, para mejorar sus negocios. George Stephenson, un minero que había progresado por su propio esfuerzo, dominó los nuevos ferrocarriles imponiéndoles el patrón de los antiguos carruajes a caballo mucho más que el imaginativo, sofisticado e intrépido ingeniero Isambard Brunel quien no tiene más monumento en el panteón de los ingenieros, que la infamante frase 'A juzgar por los resultados prácticos y provechosos, los Stephenson eran indiscutiblemente los hombres a los que había que seguir' (HOBBSAWM, 1977, p.193).

Interrogarse sobre la procedencia de ese saber al cual aquel minero había recurrido para establecer – con éxito - el ancho de las vías ferroviarias no resulta menor. De su respuesta depende en buena medida comprender cómo el saber “indisciplinado” del artesano logró conservar su vigencia, cuando no imponerse por sobre el conocimiento organizado, riguroso y sistemático del ingeniero.

En la Argentina, el proceso de construcción del orden capitalista tuvo como principal protagonista al sector agropecuario. Sin embargo, un sector secundario en la estructura productiva ligado a la producción artesanal y manufacturera alcanzó un protagonismo para nada desdeñable en el desenvolvimiento productivo del país.⁹ El desarrollo de este sector es particularmente significativo, pues buena parte de la formación laboral ha tenido lugar dentro de sus espacios de trabajo, fuesen talleres, manufacturas o industrias; considerando la validez de esta afirmación al menos durante el período previo a la conformación del Estado moderno. También es prudente señalar que la relación entre formación, capital y trabajo fue modificándose, entre otras variables, a partir de los cambios sufridos en la noción misma de especialización profesional.

Pero la vigencia de un oficio no sólo reside exclusivamente en una capacidad de adaptación que le permita mantenerse vigente. Además, como señaló el sociólogo Loïc Wacquant (2006), cada oficio tiene un código ético, reglas que definen su carácter, la conducta y las relaciones adecuadas **hacia** y **entre** sus miembros. En algunas ocupaciones este código se formaliza, se recita e incluso puede llegar a jurarse. En otras, en cambio, el código está compuesto de un conjunto de normas más imprecisas, aprendidas y desplegadas en el propio ejercicio del oficio en cuestión. En definitiva: los aprendices que se inician en un oficio identifican más tarde o más temprano que “deben obedecer una ética ocupacional que no es menos perdurable por transmitirse de manera informal” (WACQUANT, 2006, p.139).

En nuestras ciudades y pueblos son incontables los artesanos y aprendices que trabajan en sus talleres, resguardando los códigos secretos del oficio. Pero además están quienes rompen el cerco y participan activamente dentro

⁹ En particular, esto es atendible al caso estudiando teniendo en cuenta que en la producción artesanal de Buenos Aires, este sector se caracterizó más bien por la continuidad al menos hasta finales del siglo XIX en términos de métodos de trabajo, escala de producción y especialización de la mano de obra. Al respecto, véase Romero y Sabato (1999).

de la cadena de producción industrial. En la actualidad, ¿cuántos sectores de la industria se valen de los saberes del oficio para poner en funcionamiento viejas máquinas – porque ya no se cuenta con repuestos -? ¿Qué sectores de la industria combinan el uso de las más modernas tecnologías con los oficios más variados y qué ventajas comparativas introduce en el sector productivo contar con ellos?

En el caso argentino, responder estas y otras preguntas exige dejar en suspenso una larga serie de premisas que han preformado la jerarquía cultural dentro de la cual nos movemos. Este asunto exige repensar las directrices culturales que dieron forma a nuestra sociedad, cuyo principal nudo expone Adriana Puiggrós de modo elocuente cuando señala que:

La sociedad argentina tuvo el privilegio de contar con condiciones económicas, sociales y culturales que le permitieron construir uno de los sistemas educativos más exitosos de América Latina [...] Nuestro país pudo destinar recursos públicos y tiempo social para acumular conocimientos, y su población adquirió fama de culta. Sus científicos, artistas, literatos, el conjunto de sus intelectuales y sus deportistas fueron muy valorados en el exterior. Hasta en las pequeñas ciudades se encuentran narradores, poetas, historiadores, músicos, pintores y tecnólogos, muchos de ellos autodidactas, otros formados en las aulas escolares. Pero una compleja combinación de factores impidió que aquella cultura se volcara sobre el sistema productivo diversificándolo, enraizando en él emprendimientos, inversiones y oficios diversos, suficientes para superar el mito de una vida social sostenida eternamente por el derrame de la renta agraria. La cultura argentina, aprendida en los hogares, las aulas, los clubes sociales y deportivos, tampoco supo construir formas políticas democráticas de convivencia (PUIGGRÓS, 2003, p.16-17).

TRABAJO MANUAL, TRABAJO INTELECTUAL: ESA ES LA CUESTIÓN.

Otra línea de análisis resultó de una aproximación al estudio de la relación entre trabajo manual y trabajo intelectual. Si las relaciones entre los hombres prácticos y los intelectuales fueron motivo de controversias, los saberes del oficio ofrecen una clave de lectura significativa para comprender las formas de articulación entre el trabajo intelectual y el trabajo manual. El estatus de uno y otro sufrió variaciones en diferentes períodos y en distintas geografías. Incluso, esta distinción estuvo precedida por otras, como aquellas que enfrentaba labor productiva e improductiva o trabajo experto e inexperto, caracterizaciones que contraponían “la labor de nuestro cuerpo y el trabajo de nuestras manos” (ARENDRT, 2005, p.101). En esta distinción, según advierte Arendt (2005, p.105), no puede desconocerse la dimensión política que impregna el problema:

Parece razonable y es muy corriente relacionar y justificar la moderna distinción entre labor intelectual y manual con la antigua que diferenciaba las ‘artes serviles’ de las ‘liberales’. Sin embargo, el signo característico entre estas últimas no es en absoluto ‘un mayor grado de inteligencia’ o que el ‘artista liberal’ trabaje con el cerebro y el ‘sórdido artesano’ lo haga con las manos. El antiguo criterio es fundamentalmente político.

La contraposición entre el trabajo sórdido y repetitivo del artesano y el trabajo reflexivo y creativo del artista constituye una mirada tan recurrente como poco fructífera para el análisis. Dicha tradición se remonta a Aristóteles y Cicerón, y es recogida luego por Galeno, que sostenía esta división entre las artes que son racionales y de veneración y las que producen la fatiga del cuerpo y son, por lo tanto, despreciables. Una línea de razonamiento nos conduciría a vías muertas. Ello se ratifica, en buena medida, a través del pensamiento del

filósofo francés Jacques Rancière, que recupera uno de los puntos más altos del pensamiento clásico, afirmando que Platón distinguió entre el trabajo manual y el intelectual de manera definitiva:

los artesanos no pueden ocuparse de las cosas comunes de la ciudad por dos razones: en primer lugar, porque el trabajo no puede esperar; en segundo lugar, porque Dios ha dotado de hierro el alma de los artesanos, mientras que el alma de los que deben dirigir la ciudad está hecha de oro. En otras palabras, sus ocupaciones definen sus aptitudes (y sus inaptitudes) y, como contrapartida, sus aptitudes los consagran a una determinada ocupación. No es necesario que los artesanos estén persuadidos en su alma del hecho de que Dios verdaderamente ha puesto hierro en su alma y oro en la de sus jefes. Basta con que actúen cotidianamente como si así fuera: basta con que sus brazos, sus miradas y su juicio proporcionen habilidad al saber de su condición y viceversa. Allí no hay ninguna ilusión, ningún desconocimiento (RANCIÈRE, 2007, p.285).

La reflexión de Rancière añade una dimensión fundamental al problema que nos preocupa. El filósofo recuerda que un “saber” es siempre dos cosas en una: un conjunto de conocimientos y cierta distribución de las posiciones de ese saber en un determinado momento y en una determinada estructura social. Ahora bien, cada uno de estos conocimientos es el reverso de una ignorancia: se supone que quien sabe trabajar con las manos es - a su vez - incapaz de tener la mirada que aprecia la adecuación de su trabajo a un fin superior.¹⁰ Por eso sabe que debe quedarse en su lugar. Pero afirmar que lo “sabe”, de hecho, es “decir que no le corresponde saber lo que debe ser el sistema de espacios” (RANCIÈRE, 2007, p.258).

Enfrentado a esta tradición filosófica, Richard Sennett (2009) sentencia que “Hacer es pensar”. Aunque antes de abordar sus argumentos, quisiera recuperar el pensamiento de Levi-Strauss. Este manifestó, en la entrega de un premio en reconocimiento a su trayectoria, que, si tuviese que volver a elegir un trabajo, optaría por un oficio manual. Fundamentó su elección, aduciendo que “El trabajo manual, menos alejado de lo que se tiende a creer del pensador y del científico, constituye asimismo un aspecto del inmenso esfuerzo desplegado por la humanidad para entender el mundo” (LEVI-STRAUSS, 1986, s.p).

El autor de *Estructuras elementales del parentesco* advierte que a partir del advenimiento de la civilización industrial, el trabajo pasó a ser una operación en un sentido único, donde el hombre modela una materia inerte, y le impone soberanamente las formas que le convienen. En las sociedades estudiadas por los etnólogos, en cambio, subsiste aún hoy una complicidad entre esa visión de las cosas y la sensibilidad de los campesinos y los artesanos tradicionales:

Estos, efectivamente, por seguir manteniendo un contacto directo con la naturaleza y con la materia, saben que no tienen derecho a violentarlas, sino que deben tratar pacientemente de comprenderlas, de atenderlas con cautela, diría casi de seducirlas, a través de la demostración permanentemente renovada de una familiaridad ancestral hecha de cogniciones, de recetas y de habilidades manuales transmitidas de generación en generación (LEVI-STRAUSS, 1986, s.p.).

¹⁰ Esta referencia puede ser tomada a la par de Arendt, para quien signo de todo laborar es que no deja nada tras de sí, que el resultado de su esfuerzo se consume casi tan rápidamente como se gasta el esfuerzo (ARENDR, 2005, p.98).

Una preocupación semejante organiza la obra de Richard Sennett; precisamente se trata de ofrecer respuesta a esta escisión entre el hombre de ideas y el hombre práctico. Sennett recupera y discute la distinción que realizó Hannah Arendt entre el **Animal laborans** y el **Homo faber**.¹¹ Apoyado en el pragmatismo filosófico, Sennett sostiene que el primero puede verse enriquecido por las habilidades y dignificado por el espíritu de la artesanía. Este espíritu no se contenta con el desarrollo de una habilidad: tiene que evolucionar. En esta evolución puede tener lugar la indagación ética. Aún más, respondiéndole a Arendt, Sennett sostiene que aprender a hacer bien un trabajo es el fundamento de la ciudadanía, “estableciendo un vínculo entre las esferas de lo social y lo político” (SENNETT, 2009, p.356). Por lo tanto, la intención del pragmatismo filosófico es enfatizar el valor de la reflexión ética durante el proceso de trabajo, en contraste con “la ética *ex post facto*, que comienza con la consumación de los hechos” (SENNETT, 2009, p.363).

¿APRENDICES O EMPRENDEDORES?

No obstante la vigencia de estos debates, la pervivencia del saber artesanal no está garantizada, en tanto el universo de los oficios vive permanentemente amenazado. La configuración del nuevo capitalismo descansa en un sistema de producción que requiere que cada trabajador sea capaz de someterse a una exploración permanente de su talento.

Los discursos en torno a la indagación constante de las **habilidades potenciales**, se alzan en detrimento del modelo de formación propio del saber artesanal. Mientras éste constituye un tipo de habilidad que descansa en una acumulación lenta y progresiva de saberes (representado en el escalafón que coloca en la cúspide la figura del maestro), la cultura del nuevo capitalismo efectúa una interpretación del talento entendida como un tipo de saber mucho más emparentado con la capacidad de desarrollar nuevas habilidades, que de profundizar aquello que ya se ha aprendido a hacer (SENNETT, 2006, p.92).

En otras palabras, la cultura del nuevo capitalismo ensalza la figura del emprendedor, en detrimento de la del aprendiz: un sujeto flexible, elástico y capaz de adaptarse a diferentes escenarios laborales - independientemente de su trayectoria laboral y de sus intereses profesionales -, en contraposición a aquél que solo sabe realizar una actividad bien hecha.¹² En términos del saber, podría sostenerse que

[...] mientras el trabajo artesanal requiere el dominio de un campo particular de conocimiento; en cambio, esta nueva versión del talento no especifica ni determina su contenido. Las firmas de vanguardia y las organizaciones flexibles necesitan personas

¹¹ El primero es el ser humano asimilable a una bestia de carga, un siervo condenado a la rutina, donde el trabajo es un fin en sí mismo y, por ende, desafiado de su eticidad. Por el contrario, para Arendt el *Homo faber* es la imagen del hombre y la mujer que realizan otra clase de trabajo, que producen una vida en común. “*Homo faber* es el juez del trabajo y la práctica materiales; no el colega del *Animal laborans*, sino su superior [...] Mientras que para el *Animal laborans* sólo existe la pregunta ‘¿cómo?’, el *Homo faber* pregunta ‘¿por qué?’” (SENNETT, 2009, p. 17-18, grifo del autor).

¹² El contrapunto con la figura del aprendiz que imaginaba el Conde de Campomanes para el despegue de la industria popular no deja lugar a dudas sobre este ideal formativo: “Todo aprendiz se destina a un arte solo, bastándole adquirir un exacto conocimiento de la tarea y calidad del oficio que elige para mantenerse durante su vida” (CAMPOMANES, 1978, p.86).

capaces de adquirir nuevas habilidades y no aferrarse a viejas competencias (SENNET, 2006, p.101).

Entre un presente amenazado y la persistencia de formas de producción artesanal, debe subrayarse el carácter paradójico bajo el cual puede interpretarse el saber artesanal. En resumidas cuentas, esta línea de interés proponía interrogarse sobre la medida en que el saber artesanal puede ser considerado – simultáneamente - como un elemento contemporáneo y, a la vez, residual o incluso anacrónico en nuestras sociedades.

En cierta medida, estas reflexiones son válidas también para el desempeño de nuestra propia actividad académica. A propósito del lugar institucional desde el cual desarrollo estos argumentos, y recuperando a Hobsbawm, puede afirmarse que las y los académicos no deberían tener dificultades para aprehender las premisas detrás del pensamiento y de la acción de los oficios organizados, “ya que nosotros mismos continuamos en gran medida actuando a partir de esas premisas” (HOBBSAWM, 2005, p.363). En gran medida los interrogantes referidos a cuánto “de oficio” y “de gremio” conservan aún nuestras profesiones, quiénes son los sujetos que ofician de **pasadores** y sobre qué técnicas y tecnologías basan su saber, o sobre el celo con el que resguardan su saber, tienden puentes con otros sectores del mundo del trabajo que invitan a ser cruzados para enfocar, desde una nueva perspectiva, nuestras propias identidades profesionales.

A MODO DE CIERRE

La presencia evidente de los saberes que son adquiridos en el marco de los más diversos oficios y el lugar que ocupa el trabajador artesanal en las economías informales latinoamericanas (no ya como protagonista de un relato nostálgico, sino como partícipe de una alternativa económica de producción sustentable), entre otras cosas, constituyen nudos problemáticos con un potencial impacto en los estudios sobre educación y trabajo.

Como ya he sugerido, una vía para acceder a este problema consiste en repensar el régimen de historicidad que portan los saberes del oficio. Reconstruir su historia exige un esfuerzo por incluir elementos laterales y residuales de nuestra cultura, sobre los cuales sería poco probable que una historia de la razón depositara su atención, por considerarlos saberes modestos, mecánicos, repetitivos. En el mejor de los casos, una historia de la razón podría incorporarlos como complementos, pero esa admisión nunca conduciría a una rescritura de su historia.

La otra vía consiste en preguntarse, prospectivamente, por el lugar que tendrán estos saberes en el mediano y largo plazo. ¿Qué sobrevivirá de la palabra “oficio” en un diccionario del futuro? ¿Acaso se los definirá como un conjunto de saberes inútiles, fragmentados y en desuso? ¿Cómo podremos reconocer los atributos de una dignidad manual?

Finalmente, quien decida erigirse en observador atento de la dinámica urbana comprobará que despachar la experiencia del artesanado como algo perteneciente al pasado o imaginar que los siglos de práctica de la cultura artesanal no dejarán una herencia para el futuro, significa negar el valor de demasiada historia y demasiadas vidas. Si algo hemos aprendido, es que no

se puede tachar una parte de la historia como el que traza una raya sobre una cuenta saldada.

En definitiva, el propósito de este trabajo fue ofrecer algunas consideraciones sobre la categoría "saberes del oficio", asumiendo que fue un elemento poco explorado, pero con capacidad para impactar en el conjunto de los discursos sobre la relación educación-trabajo. La historia de los saberes del oficio es un yacimiento que todavía puede ser explorado fructíferamente. Esta posibilidad depende, en gran medida, de lo que hagamos quienes participamos de este espacio de producción del conocimiento, ya que no hay ningún futuro escrito en ningún cielo secreto.

REFERENCIAS

- ARATA, Nicolás. **La enseñanza de oficios mecánicos durante el Virreinato del Río de la Plata (1776-1810)**. Buenos Aires: Libros Libres, 2010. Disponible em: <<http://libroslibres.flaco.org.ar/coleccioneducacion>>. Acceso em: 19 abr.2012.
- ARENDRT, Hanna. **La condición humana**. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- ARMUS, Diego. **Mundo urbano y cultura popular**: estudios de historia social argentina. Buenos Aires: Sudamericana, 1999.
- BERGER, John. **Puerca tierra**. Barcelona: Alfaguara, 2006.
- BURKE, Peter. **Historia y teoría social**. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.
- CAMPOMANES, Pedro Rodríguez de. **Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento**. Madrid: [s.e.], 1978.
- FRIGERIO, Graciela: Lo que no se deja escribir totalmente. In: FRIGERIO, Graciela; DICKER, Gabriela (comps.). **Educar**: figuras y efectos del amor. Buenos Aires: Del estante editorial, 2006.
- GRUZINSKI, Serge. Passeurs y élites "católicas" en las Cuatro Partes del Mundo. Los inicios ibéricos de la mundialización (1580-1640). In: GODOY, Scarlett O'Phelan; SALAZAR-SOLER, Carmen (comps.). **Passeurs, mediadores culturales y agentes de la primera globalización en el mundo ibérico, siglo XVI-XIX**. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2005.
- ILLICH, Iván **Obras reunidas**. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- HOBSBAWM, Eric. **La era de las revoluciones (1789 – 1848)**. Buenos Aires: Crítica, 1977.
- _____. **Mundos do Trabalho**: novos estudos sobre a história operária. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- LAVE, Jean. **Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice**. Chicago: University of Chicago Press, 2011.
- LEVI-STRAUSS, Claude. Elogio del Trabajo Manual. Disponible em: <<http://edant.revistaenue.clarin.com/notas/2008/05/24/01678675.html>>. Acceso em: 19 abr.2012.
- MITCHELL, Timothy (Org.) **Questions of modernity**. Minnesota, University of Minnesota, 2000.
- PALTI, Elías. **Verdades y saberes del marxismo**. Reacciones de una tradición política ante su "crisis". Buenos Aires: FCE, 2005.
- PUIGGRÓS, Adriana. **El lugar del saber**: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política. Buenos Aires: Galema, 2003.
- PINEAU, Pablo **¿Por qué triunfó la escuela?**. In: **PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. La escuela como máquina de educar**. Buenos Aires: **Paidós, 2001**.
- RANCIÈRE, Jacques. Pensar entre disciplinas. In: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (comps.). **Educar**: (sobre) impresiones estéticas. Buenos Aires: Del Estante, 2007.

ROMERO, Luis Alberto; SÁBATO, Hilda. Artesanos, oficiales, operarios: trabajo calificado en Buenos Aires (1854-1887) In: ARMUS, Diego. **Mundo urbano y cultura popular: estudios de historia social argentina**. Buenos Aires: Sudamericana, 1999.

ROMERO, Luis Alberto; STEFANO, Roberto; SABATO, Hilda; MORENO, José Luis. **De las cofradías a las organizaciones de la sociedad civil**. Historia de la iniciativa asociativa en Argentina (1776-1990). Buenos Aires: Grupo de Análisis y Desarrollo Institucional y Social, 2002.

RUGIÚ, Antonio Santoni. **Nostalgia del maestro artesano**. México: Cesu-UNAM y Miguel Ángel Porrúa, 1996.

SALVATORE, Ricardo. **Los lugares del saber: contextos locales y redes transnacionales en la formación del conocimiento moderno**. Buenos Aires: Beatriz Viterbo, 2007.

SARLO, Beatriz. **La ciudad vista: mercancías y cultura urbana**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

SENNETT, Richard. **La cultura del nuevo capitalismo**. Barcelona: Anagrama, 2006.

_____. **El Artesano**. Barcelona: Anagrama, 2009.

TERIGI, Flavia (comp.). **Diez miradas sobre la escuela primaria**. Buenos Aires: Siglo XXI – Fundación OSDE, 2006.

WAQCÜANT, Lóic. **Entre las cuerdas**. Cuadernos de un aprendiz de boxeador. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

WOLFF, Mauro. **Historia general del trabajo**. La época del artesanado (siglos V-XVIII) – Tomo II. México: Grijalbo, 1965.

Data da submissão: 28/08/2013

Data da aprovação: 08/12/2013